

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ET UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS À L'AIDE DU  
BLOGUE ET DU FORUM

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR  
AMÉLIE MOREAU-PAQUIN

NOVEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*« J'ai collé mon plasma au plasma des pixels  
Je suis le maitre, enfin, des bourreaux ordinaires  
Et je sens que j'acquiers des attributs divins »*

Gilles Vigneault, *Internaute*

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Marie-Christine Beaudry, ma directrice de recherche, pour son aide précieuse tout au long de la rédaction de mon mémoire. Ton écoute, ton soutien, tes idées novatrices et tes commentaires judicieux m'ont permis de compléter mon mémoire. J'ai senti ton enthousiasme tout au long de mon projet et surtout, j'ai eu la vive sensation d'être écoutée et respectée durant mon processus de rédaction qui s'est avéré beaucoup plus long que ce que j'avais imaginé au départ. Tu as su me guider adroitement et je ne peux que t'en remercier chaleureusement.

Mes remerciements vont ensuite à ceux qui ont accepté de lire, de commenter et d'évaluer ce mémoire. Je remercie Vincent Grenon dont les commentaires à propos de l'intégration des TIC ont aidé à développer mon dispositif didactique. Je remercie également Nathalie Lacelle qui a permis, par son expertise en littératie médiatique, de faire prendre à ce mémoire une tout autre tournure.

Je me dois de souligner l'appui et les encouragements constants de la part de mes collègues de travail. Votre foi en mes capacités et l'intérêt que vous avez porté à ma recherche m'ont poussée à aller jusqu'au bout de celle-ci.

Je tiens à remercier mes amis qui me sont si chers. Votre volonté de me voir réussir ce que j'avais entrepris m'a sincèrement touchée et je vous remercie d'être dans ma vie.

Je veux remercier ma famille, mon clan, mon noyau. Les dernières années n'ont pas été de tout repos, mais vous m'avez appris à ne jamais baisser les bras et la remise de ce mémoire est la preuve qu'avec un peu de bonne volonté, tout est possible.

Finalement, je souhaite remercier Francis pour son soutien indéfectible au cours de ces quatre années. Tu m'as encouragée, écoutée et même aidée à compléter ce mémoire. Tu me devines, tu me surprends et tu me fais rire tous les jours. Pour ça et pour tant d'autres choses, merci.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	vii
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
RÉSUMÉ.....	1
INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 L'usage de l'écriture littéraire à l'école : la transition nécessaire vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs.....	4
1.2. L'utilisation des TIC pour développer l'écriture littéraire .....	7
1.3 Les médias sociaux comme support pour une écriture littéraire.....	10
1.4. Le recours à la littératie médiatique pour développer une écriture littéraire .....	11
1.5 Question et objectifs de la recherche.....	14
1.6 Pertinences scientifique et sociale de la recherche.....	16
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 L'écriture littéraire.....	17
2.1.1 L'écriture littéraire comme résolution de problème .....	18
2.1.2 L'implication de la lecture littéraire dans l'écriture littéraire .....	20
2.2 Posture d'auteur .....	21
2.2.1 Conséquences de la posture d'auteur pour les élèves et les enseignants .....	23
2.3 Communauté d'apprenants .....	26
2.3.1 Caractéristiques de la communauté d'apprenants .....	27
2.3.2 Une communauté en réseau.....	28
2.3.3 Une communauté d'auteurs .....	29

2.3.3.1 Recherches menées sur la communauté d'auteurs .....	30
2.4 La littératie médiatique : définition et compétences.....	31
2.4.1 Les dimensions de l'apprentissage en création de contenu médiatique .....	34
2.4.2 Des recherches menées en littératie médiatique.....	35
2.5 Éléments retenus pour le dispositif didactique .....	38
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE .....	39
3.1 Le type de recherche .....	39
3.2 La population visée .....	40
3.2.1 Les participants .....	40
3.3 Déroulement de l'expérimentation .....	41
3.4 Instruments de collecte de données .....	44
3.5 L'analyse des données.....	45
3.5.1 L'analyse des rédactions.....	45
3.5.2 L'analyse des questionnaires .....	48
3.5.3 L'analyse des interventions sur le forum et les blogues .....	49
3.6 Les considérations éthiques de la recherche.....	50
3.7 Les limites de la recherche.....	50
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	52
4.1 Traces de consommation médiatique dans les récits des élèves.....	52
4.2 Impact du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur .....	59
4.3 Impact du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs .....	65
CHAPITRE V	

DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	73
5.1 Traces de consommation médiatique.....	73
5.1.1 L'importance accordée à l'image dans le groupe expérimental.....	73
5.1.2 La recherche de formes narratives dans le groupe témoin.....	79
5.1.3 Les traces de consommation médiatique, une porte d'entrée dans la culture des élèves..	81
5.2 Faible impact du blogue et du forum pour développer une posture d'auteur.....	83
5.3 Développement d'une communauté d'apprenants, mais non d'auteurs .....	86
5.4 Considérations générales.....	90
5.5 Implications scolaires et sociales .....	91
CONCLUSION.....	95
ANNEXE 1 .....	98
ANNEXE 2 .....	99
ANNEXE 3 .....	100
ANNEXE 4 .....	101
ANNEXE 5 .....	102
ANNEXE 6 .....	103
APPENDICE A.....	104
APPENDICE B.....	107
APPENDICE C .....	109
RÉFÉRENCES.....	110

**LISTE DES FIGURES**

Figure	Page
4.1 Perception du texte comme un objet construit : fréquence des réponses du groupe témoin	62
4.2 Perception du texte comme un objet construit : fréquence des réponses du groupe expérimental	62

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau	Page
3.1 Activités du groupe expérimental	43
3.2 Activités du groupe témoin	43
3.3 Grille d'analyse des éléments de consommation médiatique dans les récits policiers des élèves	46
3.4 Autres éléments littéraires observés dans les récits policiers	47
4.1 Présence de chaque type d'élément de consommation médiatique dans les récits policiers	53
4.2 Présence des autres éléments littéraires observés dans les récits policiers	56
4.3 Nombre de réponses pour le groupe témoin	60
4.4 Nombre de réponses pour le groupe expérimental	60
4.5 Motivation des élèves par rapport au projet	63
4.6 Fréquence d'emprunts des idées	65
4.7 Interventions relevées sur le forum de classe	69
4.8 Commentaires relevés sur les blogues des élèves	70
4.9 Fréquence des réponses liées à la communauté d'auteurs	71



## RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans la foulée des recherches en écriture littéraire en contexte scolaire. La question mise de l'avant est celle-ci : *Quel sont les impacts de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe?* Un objectif général découle de cette question, soit de vérifier les impacts d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe. Il en suit trois sous-objectifs: décrire les traces de la consommation médiatique des élèves sur leurs choix littéraires, vérifier les impacts d'un blogue et d'un forum sur le développement d'une posture d'auteur et vérifier les impacts d'un blogue et d'un forum sur le développement d'une communauté d'auteurs. Lors de l'expérimentation, deux groupes (un groupe témoin et un groupe expérimental) ont rédigé un récit policier, l'un dans une forme dite classique et l'autre, sous la forme d'un roman-photo. Le groupe expérimental a rédigé son roman-photo sur un blogue, et ce, à l'aide d'un forum alors que le groupe témoin a travaillé seul. L'analyse des résultats révèle d'abord que les élèves du groupe expérimental ont accordé une grande importance à l'image dans leur roman-photo sans nécessairement savoir comment l'utiliser alors que les élèves du groupe témoin ont cherché des formes narratives pour y puiser leur inspiration. La description des traces de consommation médiatique a aussi permis de concevoir une porte d'entrée dans la culture des élèves. Ensuite, les résultats obtenus quant au développement d'une posture d'auteur n'ont pas permis de démontrer que le blogue et le forum favorisaient le développement de cette dernière, aucune distinction nette ne se profilant entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Puis, il a été possible, grâce aux résultats obtenus dans le groupe expérimental, de vérifier l'impact du forum et du blogue pour mettre en place une communauté d'apprenants, mais pas une communauté d'auteurs, celle-ci ne s'étant finalement pas mise en place au sein du groupe. Enfin, les résultats de cette recherche entraînent des implications sociales et scolaires, entre autres, l'importance de former les élèves à l'image, l'idée d'instaurer à long terme l'utilisation d'outils technologiques en classe pour passer outre l'effet de nouveauté ainsi que l'importance de la modélisation pour apprendre aux élèves à commenter le travail des autres et à travailler en communauté.

**Mots-clés :** Écriture littéraire, posture d'auteur, communauté d'auteurs, communauté d'apprenants, blogue, forum, littératie médiatique



## INTRODUCTION

Dès que nous avons mis les pieds dans une classe durant notre premier stage, il y a de cela près de huit ans, nous avons constaté que l'école était en pleine transformation technologique. Peu importe où nous nous trouvions au Québec, le débat sur l'utilisation des technologies en classe était ouvert et les décisions à prendre quant à l'intégration de celles-ci impliquaient souvent toute l'équipe-école. La multitude de possibilités quant à l'offre technologique, qu'il s'agisse de type de matériel, de plate-forme à utiliser ou de choix didactiques à faire avait de quoi en étourdir plus d'un. Comme enseignante de français, non seulement l'intégration des technologies dans notre cours nous interpellait, mais surtout, il s'agissait de voir comment ces nouveaux supports pouvaient permettre à nos élèves de développer leur compétence à écrire. La recherche laissait entrevoir que les jeunes écrivaient principalement pour l'enseignant et que l'acte d'écrire pouvait difficilement se partager selon leur perception (Tourigny, 2006). Était-il possible de placer les élèves dans une posture différente d'écriture? Pouvions-nous utiliser le groupe pour favoriser les échanges entre élèves afin de modifier leur expérience dans ce domaine? Les médias sociaux pouvaient-ils être utilisés dans l'élaboration d'un dispositif didactique à utiliser en classe de français ? C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons réalisé ce mémoire de maîtrise.

Le premier chapitre de ce mémoire situe nos préoccupations dans leur champ d'études : l'écriture littéraire. Nous nous sommes donc penchée sur la nécessaire transition vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs lorsqu'il est question d'utiliser l'écriture littéraire en classe ainsi que sur la pertinence d'utiliser les TIC pour développer cette écriture. Nos recherches nous ont menée non seulement à penser que les médias sociaux, comme le blogue et le forum, pouvaient devenir des supports, mais que le recours à la littératie médiatique pouvait être intéressant pour développer une écriture littéraire. Notre question de recherche, notre objectif général et nos trois sous-objectifs concluent ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et détaille les concepts liés à notre problématique : écriture littéraire, posture d'auteur, communauté d'auteurs et littératie médiatique. De plus, des recherches menées autour de ces concepts et dont les conclusions nous ont permis de développer notre dispositif didactique sont aussi présentées.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de cette recherche empirique quasi-expérimentale. On y retrouve les outils de collecte de données sélectionnés pour répondre aux trois sous-objectifs de recherche que nous nous étions fixés et le dispositif didactique mis en place dans deux de nos classes de français afin de collecter nos données de recherche.

Les quatrième et cinquième chapitres présentent respectivement les résultats et la discussion des résultats. Dans le quatrième chapitre, les résultats sont détaillés en lien avec les trois sous-objectifs de notre recherche : décrire les traces de la consommation médiatique des élèves sur leurs choix littéraires, vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur et vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs. La discussion des résultats au cinquième chapitre précise les traces de consommation médiatique relevées dans les récits des élèves, puis elle indique si le blogue et le forum ont favorisé le développement d'une posture d'auteur ainsi que celui d'une communauté d'auteurs.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous aborderons le problème de l'écriture littéraire à intégrer en contexte scolaire, ce qui s'inscrit dans la continuité des recherches dans le domaine de la didactique de l'écriture littéraire. La séquence didactique expérimentée dans le cadre de ce mémoire vise l'amélioration de l'écriture littéraire aux moyens du développement d'une posture d'auteur, de la collaboration entre pairs, des TIC<sup>1</sup>, des médias sociaux et de la littératie médiatique multimodale.

#### **1.1 L'usage de l'écriture littéraire à l'école : la transition nécessaire vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs**

Le reproche principal adressé aux formes d'écriture utilisées en classe de français demeure qu'elles ne permettraient pas à l'élève de développer une intention artistique puisque ce dernier serait contraint de se plier à un genre et aux normes imposées par l'enseignant. (Tauveron et Sève, 2005 ; Falardeau et Gauvin Fiset, 2009). « Écrire à l'école, c'est écrire pour l'enseignant avant tout, pas pour les pairs et peu pour soi » souligne Tourigny (2006 : 10) lorsqu'il présente les représentations-obstacles rencontrées chez les élèves au moment d'écrire. Cette représentation à propos de l'écriture est bien ancrée chez les élèves et limite leur possibilité de sortir des sentiers battus (Lebrun, 2007). Non seulement plusieurs sont incapables de concevoir un lecteur autre que l'enseignant, mais ils sont convaincus que lorsqu'il est question d'écrire, il faut absolument avoir élaboré et organisé l'ensemble de son texte avant de le mettre sur papier (Tourigny, 2006). Ces idées, renforcées par des pratiques scolaires qui les confirment, limitent la possibilité de rendre l'élève écrivain et maître de son propre texte. En fait, il ne peut prendre une *posture d'auteur*, c'est-à-dire

---

<sup>1</sup> Technologie de l'information et de la communication



devenir un scripteur qui assume sa position d'auteur et le fait que ses écrits (dits littéraires) auront un effet littéraire sur le lecteur, et ce, dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007). Dès lors, pour Tauveron, c'est une relation artistique que l'élève doit construire pour modifier sa posture et lui permettre d'adopter ce qu'on appelle une posture d'auteur : « Être auteur en classe, ce n'est pas se contenter de reproduire des modèles, c'est aussi trouver sa propre poétique » (Tauveron et Sève, 2005 : 20). Plus encore, selon l'étude de Sorin sur l'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire (2003), il est nécessaire que l'enseignant crée des contextes d'apprentissage qui permettent à l'élève de se rapprocher d'une posture de production avec intention littéraire où il se sentira concerné par les usages esthétiques de la langue. Le texte devient alors un objet construit qui va au-delà du produit final et qui concerne également tout le travail réalisé en amont (Sorin, 2005). Ainsi, un changement dans la façon de concevoir l'écriture peut survenir à condition de changer les pratiques : « la diversification et la multiplication des situations d'écriture littéraire favorisent l'émergence d'une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation pour développer les compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture » (Lebrun, 2007 : 395). À cet égard, l'analyse de questionnaires passés à des élèves du primaire dans le cadre d'une étude sur le rapport à l'écrit et à la posture d'auteur (Lebrun, 2007) met en lumière l'importance de la mise en place de protocoles didactiques qui permettent la verbalisation de l'écriture et rendent l'accompagnement efficace tout au long de cette dernière. Les résultats de cette étude illustrent « l'importance, pour le scripteur, de clarifier son projet, sa démarche, l'état de son travail et les éventuels problèmes qu'il rencontre » (Lebrun, 2007 : 394). Une telle façon de procéder pourrait permettre la mise en place d'une écriture littéraire à l'école et l'éventuel développement d'une posture d'auteur, à condition pour l'enseignant d'être prêt, lui aussi, à changer de posture pour devenir un guide dans la démarche d'auteur de l'élève (Lebrun, 2007).

Un deuxième élément déploré par Tourigny en lien avec l'écriture est que « l'écriture littéraire à l'école serait une affaire individuelle » (Tourigny, 2006 : 11). Pourtant, même le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) suggère, dans le programme de 2003, que la classe et l'école devraient être des communautés d'apprentissage, des lieux de

partage (MELS, 2003). Ainsi, l'idée d'élaborer une forme de communauté d'apprenants se retrouve chez plusieurs auteurs. Du côté de Chapman et Vagle (2012), on insiste même sur la nécessité de mettre en place une communauté en ligne, qu'il s'agisse de partage de devoirs ou même de notes de cours. Dans leurs études, Goldberg, Russell et Cook (2003) ainsi que Rogers et Graham (2008) soulignent que les TIC ont un potentiel itératif, interactif et social dans le contexte des activités d'écriture, alors que ce potentiel est moindre avec le « papier-crayon ». De plus, Collin et Karsenti (2011) affirment que c'est en partie le caractère interactif des TIC qui peut avoir une influence positive sur la compétence à écrire des élèves. Ainsi, il en va de même avec l'idée d'instaurer une communauté d'auteurs, où le scripteur peut faire des emprunts aux autres auteurs et user des commentaires critiques des pairs pour améliorer son propre texte, tel que le proposent Tauveron et Sève dans leur ouvrage *Vers une écriture littéraire* (2005). En effet, l'élève auteur qui veut réfléchir sur ses écrits doit pouvoir compter sur une communauté d'auteurs qui aura l'occasion de le lire et de commenter : « La communauté d'auteurs, symétrique de la communauté de lecteurs que forment les élèves, autorise l'interpénétration des univers d'auteurs » (Tauveron et Sève, 2005 : 143). Ayant vécu l'expérience d'une communauté d'auteurs avec des élèves du primaire, les chercheurs constatent que :

« (...) de tels échanges entre « auteurs » soulignent (...) comment ils prêtent attention à leur existence d'auteurs(...). Ils sont aussi déterminants pour construire collectivement une posture d'auteurs : on y remet en cause le mythe de la créativité spontanée, on y affirme que la création est travail et choix ; les élèves en accédant aux coulisses de la création des autres, ou si l'on préfère, en dévoilant leurs secrets de cuisine, nourrissent la réflexion et la technique de l'ensemble du groupe » (Tauveron et Sève, 2005 : 142).

En somme, placer les élèves dans une posture d'auteur où ils ont la possibilité d'interagir avec une communauté d'autres auteurs rend l'écriture accessible et lui donne un caractère interactif. Cette idée est renforcée par une utilisation des TIC en classe, qui ouvre la porte à des situations beaucoup plus significatives pour les élèves et qui encourage leur engouement pour les technologies.

## 1.2. L'utilisation des TIC pour développer l'écriture littéraire

Ainsi, non seulement l'écriture littéraire permettrait de modifier la posture des élèves par rapport à leurs écrits, mais il est à penser que les TIC seraient un bon outil pour modifier cette posture, puisqu'ils offrent, selon Collin et Karsenti (2011): « un support plus flexible à l'écriture, dans la mesure où les technologies intègrent des fonctions de planification, de rédaction et de révision plus variées et moins cloisonnées » (p.1). Tel que le mentionne le *Manifeste pour une école compétente* (2010), « pour éviter le clivage entre les pratiques scolaires et l'identité, transformée par les technologies, de la jeunesse actuelle, l'intégration des TIC dans l'enseignement et dans le soutien de l'école n'est plus à remettre en question » (Lafortune et al, 2010 : 95). Dans les dernières années, tous les secteurs de la société se sont vu prendre d'assaut par les technologies et l'école n'y fait pas exception. Les TIC sont devenues à la fois, dans l'enseignement, un support à l'apprentissage et un objet d'études en soi (Betrancourt, 2007). Pour Heer et Akkari (2006), c'est aux enseignants que revient la tâche de transformer leurs pratiques afin de mettre les TIC au service de leur enseignement, pour que celles-ci deviennent un réel support à l'apprentissage. Dans ce cas, l'ordinateur, par exemple, permet de développer des situations d'apprentissage uniques et appropriées aux besoins des élèves. L'enseignant pourra alors élaborer un environnement de travail où l'apprenant est engagé dans des processus cognitifs de haut niveau et non pas seulement dans un dispositif centré sur la transmission des contenus, comme dans l'enseignement plus traditionnel (Depover et al, 2007). De plus amples recherches doivent cependant être menées afin de poursuivre la documentation des impacts possibles de l'emploi des TIC dans l'enseignement-apprentissage.

Selon le MELS (2003), utiliser les technologies permettrait la mobilisation de multiples ressources qui mèneraient les élèves à pouvoir résoudre un problème, communiquer avec un tiers et coopérer. Par le fait même, les enseignants peuvent développer des situations d'apprentissage significantes axées sur le développement de compétences et le socioconstructivisme. En ce sens, plusieurs chercheurs (Windschitl et Sahl, 2002; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001) soulignent, dans le cadre de leurs études, qu'une approche constructiviste favorise une intégration adéquate de l'informatique en classe. En effet, il ne



suffit pas de faire entrer l'ordinateur en classe pour qu'une intégration se fasse, puisque plusieurs logiciels sont conçus pour que l'élève apprenne seul, sans interagir avec les autres (Henry, 2012). Privilégier le constructivisme signifie augmenter l'autonomie et la liberté de production et d'expression chez les élèves, mais pour le faire dans une approche constructiviste, il faut qu'il s'agisse d'un apprentissage participatif (Henry, 2012). L'une des recherches avec une telle approche (Windschitl et Sahl, 2002) souligne que, pour que l'intégration des TIC se fasse adéquatement, il faut transformer la classe en un lieu de travail collaboratif et basé sur l'apprentissage par projet. Une façon de guider les éducateurs, d'après Buckingham *et al.* (2005), serait de considérer l'approche vygotskyenne, centrée sur l'étayage cognitif et l'interaction entre pairs, par exemple l'engagement créatif. En permettant aux élèves de créer, on leur permet de développer une intention artistique, de travailler en collaboration, le tout à l'aide des TIC.

Outre contribuer possiblement au développement d'une écriture littéraire, l'intégration des TIC à l'école doit se faire, d'une part, pour développer les compétences des élèves à coopérer et à travailler de façon interactive et, d'autre part, elle doit se faire afin de conserver la motivation des élèves : « l'utilisation de la technologie pour stimuler l'intérêt des élèves démotivés et engager tous les élèves de la génération numérique n'est plus une option » (Chapman et Vagle, 2012 : 105). Les jeunes, habitués à l'interactivité de l'informatique, semblent devenir davantage spectateurs que participants une fois sur les bancs d'école où on leur demande d'être plus passifs. Les enseignants doivent donc travailler à élaborer des activités pédagogiques qui permettent de répondre au besoin d'interagir de cette génération nouvelle arrivant en classe. L'exemple proposé par Shelbie Witte dans son article *That's online writing, not boring school writing* (2007) dépeint bien ce besoin. Alors qu'elle avait une élève qui, en classe, s'impliquait peu dans ses devoirs et dans les activités d'écriture, elle a été surprise d'apprendre, en rencontrant les parents de la jeune fille, que cette dernière écrivait constamment à la maison sur son ordinateur. L'enseignante a alors fait le constat suivant : bon nombre d'élèves sont motivés à écrire sur leur blogue, mais cette motivation ne se transpose pas, de toute évidence, dans leurs écrits scolaires. Krachmer (2000) confirme cette observation, puisqu'elle note que les élèves sont d'autant plus motivés à bien écrire lorsqu'ils savent que ce qu'ils rédigent sera publié sur

Internet puisqu'ils auront un destinataire autre que l'enseignant. En effet, dans un contexte où les recherches montrent que les connaissances sont plus faciles à acquérir lorsque l'on fait des liens avec des situations signifiantes, il devient évident que les jeunes qui alimentent un blogue et qui ont accès à un lectorat planétaire, plutôt que seulement à leur environnement immédiat, vont davantage soigner leurs écrits (Lafortune et al, 2010). Si l'on désire que les élèves développent leurs compétences en écriture littéraire, il faudrait donc passer par des outils qui les interpellent et qui rejoignent leur réalité quotidienne. Dans cette optique, une étude (Spires, Lee, Turner et Johnson, 2008) s'est intéressée à ce que les jeunes avaient à dire à propos des technologies et de l'engagement scolaire. L'une des conclusions tirées par les auteurs est que les jeunes demandent que les projets proposés par l'école ressemblent davantage au monde dans lequel ils vivent et désirent donc des situations d'écriture authentiques. Pour eux, il est essentiel que l'école les prépare au travail qu'ils auront à faire plus tard et cela ne peut se faire sans un accès aux technologies dont ils se servent au quotidien (Spires, Lee, Turner et Johnson, 2008 : 15). Cependant, comme le mentionnent Hosein, Ramanau et Jones (2010), il demeure important que les enseignants se servent des technologies auxquelles les jeunes ont accès à la maison dans un contexte où elles permettent de faire un apprentissage concret. Dans le cas contraire, plutôt que d'être motivés, les jeunes pourraient percevoir cette intégration des TIC comme une simple incursion dans leur vie privée :

*These findings may suggest that caution needs to be taken by educational providers who try to utilise living technologies as learning technologies in order to engage students in course materials. Younger students may see this as an encroachment into their recreation and resent the educational provider for taking over their space unless the technology can seamlessly be integrated and be seen by the students as a hybrid of a recreational and study tool. (Hossein et al, 2010, p.414)*

Il faut donc être vigilant et, par une intégration adéquate des TIC, réaliser une série d'apprentissages liés à l'écriture, qu'il s'agisse de « collaborer avec d'autres, prendre des décisions, faire des choix, réussir une tâche, relever des défis, satisfaire sa curiosité, s'affirmer ou se sentir habile » (Long, 2012 : 6). On s'assure ainsi que les jeunes aborderont les TIC de façon positive et que leur intégration permettra de garder les élèves motivés (Long, 2012). Comme il est principalement question d'engager l'élève dans le développement d'une écriture littéraire dans le cadre de ce mémoire, le support numérique

du texte, de par sa convivialité, stimule l'interactivité, donc la conversation entre les pairs (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a).

### **1.3 Les médias sociaux comme support pour une écriture littéraire**

Durant les deux dernières décennies, les moyens de communiquer se sont multipliés et avec eux, la place que prennent les médias dans la vie des adolescents : « Facebook compte 500 millions d'utilisateurs de par le monde. Twitter en dénombre 175 millions. Chaque minute, vingt-quatre heures de vidéo sont mises en ligne sur YouTube » soulignait Côté en 2011. Les élèves consomment donc des médias nombreux et variés. Ils sont connectés et passent de nombreuses heures par semaine à mettre à jour leur profil Facebook et à discuter en ligne avec leurs amis (Chapman et Vagle, 2012). De plus en plus de chercheurs et d'enseignants mettent de l'avant l'idée d'utiliser ces plates-formes en classe et d'en tester les possibilités. Ainsi, Asselin (2010) avance que ces plates-formes

« participent au repérage et à la construction d'une identité numérique de plus en plus affirmée. Celle-ci est au cœur des enjeux de formation d'un adolescent, et c'est pourquoi les dispositifs qui permettent aux utilisateurs d'Internet de générer du contenu agissent tels des leviers qui motivent les apprenants dans de multiples domaines d'apprentissage » (Asselin, 2010 :1).

En plus de permettre l'intégration des TIC en classe, les médias sociaux augmenteraient la motivation à réaliser une tâche chez plusieurs jeunes. En effet, Asselin souligne que de nombreux élèves ont avoué que, pour la première fois, ils pouvaient aller au bout de ce qu'ils avaient à dire sans être interrompus et que cela instaurait un rapport plus égalitaire en classe qui plaisait aux élèves (Asselin, 2010). De plus, une communauté d'auteurs peut s'instaurer, puisque chacun a accès aux écrits des autres. Les élèves peuvent alors facilement réagir à ce que les collègues de classe écrivent, prenant une part de la place de l'enseignant en agissant comme lecteur du texte d'auteur de leurs collègues, comme le souligne Asselin : « L'enseignant qui encourage la production, s'il est seul à rétroagir, ne se condamne-t-il pas lui-même à crouler sous la tâche? Voilà pourquoi les dispositifs comme les blogues ou Twitter et Facebook peuvent être envisagés, à certaines conditions, comme des outils multipliant les occasions d'apprendre » (Asselin, 2010 :1).

Les recherches autour des médias sociaux sont en plein essor et Witte (2007) souligne l'importance de poursuivre les recherches en ce sens :

*Many researchers expect the use of blogs in the classrooms to continue to grow at an extraordinary pace (Oravec, 2002). Huffaker and Calvert (2005), in their research of teenagers and blog use, believed that blogs should be further explored because of their importance to "technologists", teachers, parents, and researchers who are interested in computer-mediated communication, online communities, children and technology, and adolescent development (Witte, 2007: 6).*

Les médias sociaux font donc maintenant partie du quotidien des jeunes et ont la possibilité de devenir un atout dans le développement d'une écriture littéraire en classe de français. En effet, dans une volonté de soutenir les élèves dans l'apprentissage d'une écriture sur supports numériques variés, il est du ressort des enseignants de proposer des activités didactiques intégrant, par exemple, les blogues, les réseaux sociaux ou des productions vidéos (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). Malgré l'essor des recherches sur l'emploi des médias sociaux et des TIC en classe un peu partout dans le monde (Alfassi, 2000; Asselin, 2010; Blocher, 2005; Donovan et al, 2007; Hosein et al, 2010), beaucoup de recherches restent à faire au Québec pour bien documenter les effets des TIC et des médias sociaux sur les élèves.

#### **1.4. Le recours à la littératie médiatique pour développer une écriture littéraire**

C'est avec le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) que s'est construit, dans les dernières années, le champ de la littératie médiatique. Cette dernière peut se définir, selon Livingstone (2004) et Hobbs et Frost (2003), comme l'habileté à accéder à des textes multimodaux (qui signifie différents modes : iconiques, linguistiques, auditifs), à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes. Plus précisément, le constat que fait Hobbs (1998) est que la littératie médiatique inviterait les étudiants à identifier les codes culturels, à analyser leur fonctionnement comme partie d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives. Bien qu'étant associé aux langues de prime abord, « le domaine est [...] devenu interdisciplinaire, sollicitant la collaboration de spécialistes de la littératie classique, de la culture, de l'éducation aux médias, de l'interaction humain-ordinateur et des nouvelles



technologies. Les politiques éducatives ont commencé à s'y intéresser, voyant poindre une nouvelle définition de l'homme alphabétisé » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a : 9). Toutefois, tel que le mentionnent Lebrun et Lacelle (2012), plusieurs travaux en littératie médiatique ne considèrent pas encore l'école. Selon Kress (2003), il serait temps que la recherche empirique s'intéresse à la façon de développer, en classe, des situations d'apprentissage qui intégreraient la littératie classique aux nouvelles formes de littératies. Il pourrait s'agir de créer des designs pédagogiques originaux utilisant les sites Web, les blogues ou les DVD pour enrichir les curriculums actuels (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a).

Il existe ainsi un réel manque à combler, puisque peu d'expérimentations ont été réalisées en classe : « le défi actuel, en littératie médiatique, est de rattacher les apprentissages médiatiques aux apprentissages scolaires fondamentaux, au premier chef la maîtrise des langages et la formation esthétique » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012a : 24). Il s'avère nécessaire d'intégrer l'enseignement de la littératie médiatique aux enseignements liés à la l'écriture pour que les élèves développent des habiletés interreliées et complémentaires. Non seulement peu de recherches ont eu lieu en classe en ce qui concerne la littératie médiatique, mais il a été soulevé que les habiletés à créer du contenu médiatique ont été moins étudiées que celles de leur compréhension. Livingstone (2004) situe ces habiletés de création dans la culture participative, puisque les productions médiatiques développent des habiletés de haut niveau socialement et mentalement (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). Il existe donc une réelle nécessité de développer chez les élèves des habiletés de création en littératie médiatique, tant pour le développement de l'expression de soi que pour favoriser une compréhension critique des médias. En revanche, dans notre volonté de développer les habiletés en écriture littéraire des élèves tout en développant leurs compétences en littératie médiatique, il importe de tenir compte de la culture populaire des jeunes :

Sous le concept de culture populaire, on regroupe les émissions de télévision, les films à effets spéciaux, une certaine musique, les revues grand public, les bandes dessinées, la mode, les jeux vidéo et, enfin, Internet (sur divers supports), qui portent des coutumes et valeurs marquant fortement le style de vie des jeunes (Lebrun, 2012 : 40).

Cette culture populaire reflète la consommation que font les jeunes des médias et Lebrun (2012) suggère de se servir de cette forme de culture. Elle ressortira des créations des élèves et permettra de mieux comprendre leurs choix d'auteur dans un contexte de développement d'une posture d'auteur puisque « les contenus culturels sont dorénavant largement consommés sous une forme numérique » (Lebrun, 2012).

De plus, lorsqu'il est question de création de contenu médiatique en classe de français, il semble que cette approche soit participative, ce que les élèves trouvent plus motivant que l'écriture traditionnelle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). L'élève produisant son propre contenu médiatique favorise sa compréhension et son analyse des productions médiatiques professionnelles (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b) tout en ayant la possibilité d'écrire dans un contexte qui lui est familier, celui des médias, ce qui en devient d'autant plus signifiant. En effet, ces derniers permettent d'avoir accès à un public authentique. Pour les écrivains qui désirent faire passer leur message à un public plus large ou pour ceux qui partagent peu ce qu'ils écrivent avec d'autres, les médias deviennent un avantage non négligeable (Karchmer-Klein, 2007). C'est un accès direct à la société qui leur est offert, qu'il s'agisse d'une communauté à grande échelle ou à plus petite échelle, comme celle de la classe. En ce sens, il importe, pour les enseignants, de développer des projets en lien avec le contexte social dans lequel les jeunes évoluent pour les aider à vivre concrètement des expériences de littératie médiatique : « *activities that connect to children's off-line interests and concerns can contribute to helping ICT emerge as a 'cool tool'* » (Buckingham, 2005 : 36). La communauté visée par le développement d'une écriture littéraire peut alors prendre tout son sens grâce à l'usage des médias.

Les jeunes ont donc besoin que les enseignants intègrent les TIC à leur enseignement, mais ils ont également besoin d'être guidés pour mieux comprendre, interpréter et réagir aux textes multimodaux auxquels ils font face : « (...)parce que les jeunes baignent quotidiennement dans un univers de textes multimodaux, Bean et Wolstencroft considèrent impératif qu'on enseigne enfin la multimodalité, si l'on souhaite vraiment les aider à réaliser leur plein potentiel en tant que lecteurs/scripteurs » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a : 15). En faisant entrer les TIC dans leur quotidien scolaire, c'est également la



relation au texte qui s'en voit modifiée, transformée, de là la pertinence de se questionner sur la littératie médiatique et sur l'écriture à l'école. Entre autres, on constate que l'aspect iconique des textes multimodaux (utilisation d'images avec le texte) demande de comprendre le sens que transportent les images : « À vrai dire, nous évoluons aujourd'hui dans un monde saturé par l'image, seule ou combinée à d'autres, à du texte, à des sons, etc. La compétence à comprendre et à utiliser l'image est devenue un prérequis de la compétence à communiquer » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013 : 5). Un type de texte tel que le roman-photo peut donc être investi en classe de français pour aider l'élève à mieux comprendre le lien qui existe entre le texte et l'image. D'autre part, la littératie médiatique permet d'étendre la définition d'un texte pour y inclure de nouveaux modes de communication de la culture populaire, puisque le texte tend à prendre des formes de plus en plus différentes (Kellner et Share, 2007). La littératie médiatique est donc intéressante pour les jeunes, car elle permet de tirer profit des nouvelles technologies tout en y prenant part.

Bref, le champ de la littératie médiatique multimodale serait susceptible de contribuer au développement d'une écriture littéraire grâce à son potentiel créatif, son aspect participatif et le reflet qu'elle donne sur la consommation médiatique des élèves.

### **1.5 Question et objectifs de la recherche**

Notre volonté d'intégrer l'écriture littéraire en classe dans une perspective de littératie médiatique et de développer ainsi la posture d'auteur et la communauté d'auteurs de nos élèves nous amène à penser qu'un dispositif didactique utilisant les TIC, plus précisément les médias sociaux (notamment un blogue et un forum), pourrait permettre d'atteindre notre objectif. Nous souhaitons ainsi amener un éclairage scientifique sur l'utilisation, entre autres, du blogue et du forum en classe de langue.

Au terme de cette problématique, la question à se poser est la suivante : *Quels sont les impacts de l'utilisation d'un dispositif didactique d'écriture littéraire, inscrit dans une perspective de littératie médiatique, à partir d'un blogue et d'un forum, dans le développement d'une posture d'auteur et dans l'élaboration d'une communauté d'auteurs en classe ?*

Pour répondre à cette question, nous nous sommes donné un objectif général qui se décline en trois sous-objectifs:

Objectif général : Vérifier les impacts d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe.

Sous-objectifs :

1. Décrire les traces de la consommation médiatique des élèves sur leurs choix littéraires.
2. Vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur.
3. Vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs.

### **1.6 Pertinences scientifique et sociale de la recherche**

Au niveau scientifique, cette recherche, en lien avec la didactique de l'écriture littéraire, contribuera d'abord à valider un dispositif didactique pour développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs, et ainsi potentiellement offrir un outil aux enseignants de français. Elle permettra aussi d'explorer la création de texte multimodal avec les élèves en tenant compte des recherches actuelles dans le domaine de la littératie médiatique. Plus largement, elle apportera sa contribution à ce domaine de recherche actuellement en expansion. Notre recherche fournira également des données québécoises sur l'efficacité ou non du blogue et du forum à développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs chez les élèves. Ainsi, notre recherche empirique permettra de poursuivre le développement des connaissances dans le domaine de l'écriture littéraire et de la littératie médiatique auprès des élèves du secondaire.

Au niveau social, les résultats de notre recherche pourront outiller les enseignants de français au secondaire sur le développement d'un dispositif didactique pour développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs. De plus, elle leur fournira des données empiriques leur permettant d'intégrer potentiellement plus efficacement les médias sociaux en classe de français afin de tirer profit des nouvelles technologies.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Deux champs de recherche se trouvent au cœur du questionnement soulevé dans la problématique et seront définis dans le cadre théorique : le principal, celui de l'écriture littéraire impliquant la posture d'auteur et la communauté d'auteurs (communauté d'apprenants), ainsi que le second champ nécessaire pour la mise en place du dispositif de recherche, celui de la littératie médiatique, directement liée à l'utilisation des TIC ou encore des médias sociaux en classe.

#### 2.1 L'écriture littéraire

L'écriture littéraire est « un jeu, un mode particulier de création textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs engendrés par son texte » (Sorin, 2005 : 69). Il s'agit d'une écriture où la création d'événements textuels peut avoir un effet sur le lecteur (Iser, 1985). Bien qu'on la retrouve sous d'autres appellations comme « écriture d'invention » (Daunay, 2003; Petitjean, 2003) ou « écriture créative » (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009), c'est le terme « écriture littéraire » qui sera utilisé dans le contexte de ce mémoire, nous permettant ainsi de définir de manière générale ce type d'écriture.

Selon Sorin (2005), lorsqu'il est question d'écriture littéraire, il faut parler d'écriture participative et d'écriture distanciée. Dans le cas de l'écriture participative, elle serait liée à des enjeux passionnels, « qui correspondraient à l'aspect psychologique, émotif de l'écriture, la mise en mots de l'imaginaire, de la perception du monde par l'élève » (Sorin, 2005 : 69). Ainsi, l'écriture littéraire se fonderait en partie sur l'expressivité des élèves et sur leur créativité (Falardeau et Gauvin Fiset, 2009). Quant à l'écriture distanciée, elle



aurait « une dimension interprétative en ce qu'elle propose des enjeux plus rationnels » (Sorin, 2005 : 69). En effet, l'élève étant scripteur, il peut choisir volontairement de laisser des espaces de non-dits dans son texte pour laisser place à l'interprétation. Ainsi, son travail avec la langue, sur le texte, permet de laisser consciemment des espaces liés au plaisir du texte (Sorin, 2005). L'écriture littéraire demande donc au scripteur de s'engager, puis d'être capable de mettre son texte à distance pour pouvoir y revenir et le retravailler. La didactique de l'écriture littéraire considère alors que le scripteur doit s'investir de manière affective en utilisant sa créativité, son imaginaire et sa capacité d'interprétation (Sorin, 2005). En salle de classe, l'écriture littéraire permettrait à l'enseignant, plutôt que d'imposer des normes et de contraindre les élèves à se plier à un genre, de plutôt donner des choix d'écriture qui sont liés au genre choisi et au dispositif didactique mis en place (Tauveron et Sève, 2005 ; Falardeau et Gauvin Fiset, 2009).

La créativité revient fréquemment lorsqu'il est question de définir l'écriture littéraire. En effet, l'écriture littéraire permettrait de développer sa propre créativité, entre autres, parce qu'on incite les élèves « à imaginer des mondes nouveaux, ainsi que de nouvelles façons de s'exprimer qui utilisent le langage à des fins esthétiques- sonorité, rythme, paradoxes, hyperboles, métaphores... » (Falardeau et Gauvin Fiset, 2009 : 31). La création passe donc par le jeu avec le langage. Sorin (2005) suggère de solliciter le scripteur en lui proposant diverses activités qui conviennent imaginaire et créativité. Ainsi, non seulement l'écriture littéraire développerait des connaissances sur la langue et des habiletés à jouer avec celle-ci, mais elle permettrait de rompre le clivage qui existe entre l'écriture scolaire et l'écriture pour soi en ralliant les deux types d'écriture (Barré-De Miniac, 2007 ; El Bakkar, 2007).

### **2.1.1 L'écriture littéraire comme résolution de problème**

Lorsqu'il est question d'écriture, plus encore d'écriture littéraire, plusieurs idées fausses subsistent chez les élèves. L'une d'elles, bien ancrée, veut que l'écriture ne demande pas un travail particulier: « *Many students hold a naïve view that Professional authors complete their published pièces after composing one draft and doing some minor révisions. Others believe*

*that writing is a gift from a muse that only a few special people receive* » (Pritchard et Honeycutt, 2007: 33). Plus encore, on parlera de deux conceptions dominantes de l'écriture. D'une part, il existerait une écriture dont l'inspiration serait génétique, le fameux « don » ou « cadeau » reçu par certains et, d'autre part, il y aurait une inspiration technique qui envisage l'écriture comme une simple technique de codage d'une pensée préélaborée (Barré-De Miniac, 2007 ; Penloup, 2000 ; Reuter, 1996). Pourtant, écrire demande de générer des idées, d'organiser, de faire un brouillon, de réviser, etc. (Pritchard et Honeycutt, 2007). Turgeon et Bédard (1997) affirment, en faisant entre autres référence au modèle cognitif de l'écriture de Hayes et Flower de 1983, qu'écrire est une démarche de résolution de problème dans laquelle le scripteur déploie des stratégies pour transmettre sa pensée. Ainsi, selon Chapman et King (2009), l'écriture implique de complexes techniques de résolution de problème, puisqu'elle demande un contenu, une organisation et surtout, un style propre à l'auteur qui permettront de convier les lecteurs et de garder leur attention. Kieft, Rijlaarsdam et Bergh (2006) ont expérimenté en salle de classe la pertinence d'utiliser certaines stratégies en écriture. Ils concluent que parmi les stratégies qui fonctionnent pour augmenter les capacités en littératie, il y a de générer des idées sous forme de notes et de planifier avant d'écrire, plutôt que de modifier son texte en écrivant. Apprendre à planifier et à organiser son écriture permettrait une meilleure compréhension générale des textes, et ce, même en lecture. L'écriture littéraire s'inscrit donc dans ce mode de résolution de problème, car « l'enseignement-apprentissage de l'écriture concerne non seulement le produit final, soit le texte achevé, mais aussi tout le travail en amont et les actions qu'exécute l'élève quand il écrit » (Sorin, 2005 : 66). Dans un tel contexte, tel qu'il sera expliqué dans une section subséquente, il importe de faire travailler les élèves ensemble afin de résoudre le problème qui se trouve devant eux. Chapman et Vagle (2012) confirment que la démarche qui est celle de poser des questions pour résoudre un problème assure une meilleure compréhension, cette idée étant applicable à l'écriture en classe. Ainsi, il importe, pour le scripteur, à différentes étapes de ses écrits, « de clarifier son projet, sa démarche, l'état de son travail et les éventuels problèmes qu'il rencontre » (Lebrun, 2007 : 13).



### **2.1.2 L'implication de la lecture littéraire dans l'écriture littéraire**

Nombreux sont les chercheurs (Sorin, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005 ; Petitjean, 1985) qui soulignent le lien étroit qui existe entre la lecture littéraire et l'écriture littéraire, puisque l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écrits (Sorin, 2005). Les lectures deviennent une ressource inépuisable pour le scripteur qui lui permettent d'enrichir ses écrits ; Tauveron et Sève (2005) affirment même que l'écriture littéraire permettrait d'intégrer une culture de livres. Plus précisément, ce que certains chercheurs avancent, c'est que « l'écriture littéraire se fonde en partie sur l'expressivité des élèves, mais aussi sur une connaissance des textes sources et de leur fonctionnement. L'écriture littéraire [...] est donc liée aux savoirs littéraires » (Falardeau et Gauvin Fiset, 2009 : 32), ainsi qu'à la compréhension et à l'interprétation des élèves. Le texte littéraire devient alors un modèle, une référence littéraire, la source de l'intertextualité, car l'élève se sert d'apports culturels pour élaborer un texte personnel (Tourigny, 2006). Il peut comparer les textes entre eux, en ressortir les ressemblances et les différences, et vérifier à quel point chacun se rapproche d'une certaine norme (Sorin, 2005).

Par exemple, Crinon (2006), au terme de recherches, propose de mettre à la disposition des élèves, lors d'activités d'écriture littéraire, des textes ressources (appelés textes sources dans le cadre de ce mémoire) permettant ainsi l'intégration d'éléments notamment caractéristiques du genre : « emprunter à des textes ressources lui permet, paradoxalement, de créer des textes plus personnels » (p.22). Lors d'une situation d'écriture, l'élève devra alors se servir du travail d'interprétation qu'il a fait sur les textes pour être à même de provoquer le même genre de travail chez son lecteur et pouvoir impliquer ce dernier dans le jeu littéraire auquel il est convié (Tauveron et Sève, 2005). Sorin (2005) mentionne, en lien avec la relation lecture/écriture : « Plus que l'interaction, la transition signifie que chacune des deux pratiques se trouve mutuellement enrichie, mais également transformée au contact de l'autre » (p.68). Giguère et Reuter (2004) ont montré que l'élève conscient des interactions entre la lecture et l'écriture favoriserait son apprentissage du langage écrit et sa réussite scolaire, ce qui explique pourquoi l'enseignant se doit de l'aider à exploiter les liens entre lire et écrire (Lebrun, 2007). Dans un contexte de littératie médiatique,

l'enseignant doit également prendre conscience que la lecture est de plus en plus accessible en ligne, qu'elle peut se faire de façon moins linéaire avec les hypertextes et que plusieurs œuvres peuvent être « stockées » à la fois sur une tablette. De plus, les inspirations ne viendront pas uniquement des lectures, mais elles peuvent venir de jeux vidéo et autres (Fourtanier, 2006). Bref, les activités d'écriture, enrichies par des lectures diverses, permettent de compléter les apprentissages autour du texte en plus d'assurer une acquisition des notions au cœur d'un genre littéraire.

Pour l'élaboration de notre dispositif didactique, nous retiendrons de l'écriture littéraire la créativité qu'elle doit permettre à l'élève, le travail fait sur le texte et l'importance de mettre à la disposition de l'élève des textes sources pour l'aider dans sa démarche d'écriture.

## 2.2 Posture d'auteur

L'écriture littéraire implique le concept de posture d'auteur, aussi appelé posture auctoriale. De façon générale, on pourra définir une posture d'auteur :

« comme la présentation de soi d'un écrivain, tant dans sa gestion du discours que dans ses conduites littéraires publiques. (...) Ainsi, une posture n'est pas seulement une construction auctoriale, ni une pure émanation du texte, ni une simple inférence d'un lecteur. Elle relève d'un processus *interactif* : elle est coconstruite, à la fois dans le texte et hors de lui, par l'écrivain, les divers médiateurs qui la donnent à lire (...) La posture se forge ainsi dans l'interaction de l'auteur avec les médiateurs et les publics, anticipant ou réagissant à leurs jugements » (Meizoz, 2009 :1).

À l'école, l'écriture littéraire implique nécessairement un changement de posture pour l'élève. Être auteur signifie donc que le scripteur assume sa position et le fait que ses écrits auront un effet littéraire sur son lecteur dans un contexte de réception particulier (Lebrun, 2007). « Cela ne veut pas dire : faire des tragédies égales à celles de Racine, mais employer autant d'attention, autant de recherche de l'art pour raconter ce que nous sentons et le faire éprouver aux autres à travers l'arbitraire de la langue ou à travers la résistance de toute matière à l'oeuvre de nos mains » (Rancière, 1987 : 120). Dans les classes où ont travaillé Tauveron et Sève, le développement d'une posture d'auteur impliquait que les élèves, « après avoir exploré les règles de jeu construites par les auteurs légitimes pour des

lecteurs coopératifs, échangent les rôles [...] et construisent à leur tour des aires de jeu pour des lecteurs aussi « intelligents », « actifs », « sensibles » et « cultivés » qu'ils furent eux-mêmes dans la partie et position précédente » (Tauveron et Sève, 2005 : 22).

Dans la classe de français, trois éléments essentiels sont à tenir en compte lorsqu'il est question d'adopter une posture d'auteur. D'abord, pour être capable de faire la transition, l'élève doit avoir une intention artistique, il doit trouver sa voix. Pour Tauveron et Sève (2005), être auteur en classe de français ne peut se limiter à imiter des modèles : l'élève doit également trouver sa propre « poétique ». Dans la littérature scientifique américaine, on parlera davantage de trouver sa voix, qu'on définit comme « *an author's unique style and personality as reflected in his or her writing* » (Pritchard et Honeycutt, 2007 : 39). Ainsi, la voix de l'auteur se transposera, dans ses écrits, par l'ensemble de ses choix, qu'il s'agisse du ton adopté, du vocabulaire choisi, de la syntaxe proposée ou même des expressions laissées dans son texte (Pritchard et Honeycutt, 2007). Au-delà des choix réalisés en matière de langue, adopter une posture d'auteur demande également de plonger les élèves dans une réflexion sur la fiction. En voulant trouver sa poétique, l'élève est confronté au fait que chaque auteur doit trouver la sienne. Par le fait même, trouver sa voix implique qu'il possède un univers de fiction unique relevant de ses expériences personnelles dont il se nourrit pour écrire à son tour (Tauveron et Sève, 2005). Lorsqu'il est question d'adopter une posture auctoriale, c'est une image de soi que l'élève bâtit, seulement, il utilise le texte pour s'approprier une place, se faire reconnaître comme auteur et non comme élève en situation d'évaluation : « je (l'élève) suis un auteur apprenant scrupuleusement et volontairement des chemins déjà tracés ou au contraire investiguant des pistes supposées non explorées, un auteur sensible à la beauté, ayant ou non le sens de l'humour, cultivé ou non, un auteur ayant tel ou tel message à transmettre[...] » (Tauveron et Sève, 2005 : 20).

Ensuite, bien qu'il ne soit pas un écrivain public, l'élève doit se faire une image mentale du lecteur pour lequel il écrit. L'une des nombreuses idées préconçues sur l'écriture est également celle selon laquelle le texte viendrait de « nulle part » (Tourigny, 2006). Pourtant, sachant que lecture littéraire et écriture littéraire sont intimement liées (tel que présenté au point 2.1.2), on comprend que, après de nombreuses activités de lecture, l'élève

verra se profiler une réalité, derrière le masque du texte, soit que les effets produits par ce dernier ne sont pas le fruit du hasard, mais plutôt une *deus ex machina*, une intention d'auteur (Tauveron et Sève, 2005). À ce titre, Barthes (1980) soulève que « l'écriture est moins une entreprise d'expression de soi qu'une entreprise de séduction de l'autre » (p.26). Ainsi, la posture d'auteur se développe à condition d'écrire pour un lecteur sur lequel on désire faire certains effets (Lebrun, 2007). L'élève qui adoptera une réelle posture d'auteur le fera dans ce que Tauveron appelle une « triple tension » qui se trouve « entre l'image qu'il donne de son lecteur modèle, l'image qu'il se donne de l'auteur modèle capable de construire ce lecteur modèle-là et l'image de lui, auteur réel, qu'au travers de son texte il désire que le lecteur construise » (Tauveron et Sève, 2005 : 18). Ne connaissant pas réellement son lecteur, l'élève ne peut que l'imaginer et écrire en fonction de ce dernier, tel que le ferait un réel écrivain. Évidemment, pour que la logique d'un auteur qui écrit pour un lecteur qui le lit s'établisse dans une classe, il faut que l'enseignant crée une aire de légitimation qui deviendra l'espace entre une œuvre et ses lecteurs, donnant ainsi une pertinence, un bien-fondé au produit, comme le ferait une maison d'édition qui publierait un auteur (Tauveron, 2004).

Enfin, l'élève, pour qu'une transition se réalise, doit cesser d'être producteur d'écrits respectueux des contraintes et des carcans dans lesquels l'emprisonnent les genres (Tauveron et Sève, 2005). Lebrun résume ainsi : « une construction précoce d'une posture auctoriale permett[rait] de se représenter le texte écrit comme la résultante d'un travail entraînant un épaississement progressif et d'envisager la prise en compte du lecteur » (Lebrun, 2007 : 390).

### **2.2.1 Conséquences de la posture d'auteur pour les élèves et les enseignants**

Il apparaît nécessaire de développer la posture d'auteur chez les élèves, entre autres, pour que ces derniers conçoivent l'acte d'écrire comme un travail de construction. Par exemple, la romancière Chrystine Brouillet, lorsque vient le temps de décrire son travail à de jeunes élèves, compare l'imagination à l'éducation physique, puisque tous deux se travaillent (Turgeon et Bédard, 1997). Lorsque l'on choisit de mener les élèves vers une posture



d'auteur, c'est que l'on désire modifier leur représentation de l'écriture qui consiste à la percevoir comme simplement « la transcription linéaire d'une pensée préalable (...) » (Tauveron et Sève, 2005 : 30). Il faut faire comprendre à l'élève que le texte dont il est auteur doit avoir une possibilité de maturation pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Il peut s'agir de recopier, de relire, de parfois jeter ce qui a été fait, de réécrire un passage, de mieux classer des idées, d'ajouter une idée que l'on croyait perdue, d'attendre quelques jours avant de reprendre son texte pour le laisser mijoter, etc. (Tauveron et Sève, 2005). Parfois, l'idée de départ n'aura plus rien à avoir avec le texte final considérant tout le travail qui a été réalisé autour. De plus, en permettant aux élèves d'adopter une posture d'auteur, on les autorise à transgresser la norme scolaire pour explorer les possibilités du langage écrit et ainsi, on permet une désacralisation du rapport des élèves aux textes littéraires (Falardeau et Gauvin Fiset, 2009). Pour arriver à modifier le rapport à l'écrit des élèves, cela nécessite de la part de l'enseignant de diversifier et de multiplier les situations d'écriture littéraire. Selon Lebrun (2007), on favorise ainsi « une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation » (p.395). Cette prise de conscience réalisée, l'élève pourra développer des compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture (Lebrun, 2007). Modifier le rapport à l'écrit implique également une ouverture lorsque l'élève se place en position de lecteur du texte d'un pair alors qu'il devra adopter les mêmes conduites interprétatives que si le texte appartenait à un auteur (Lebrun et Coulet, 2004). Il devra alors se positionner comme un critique et mobiliser des savoirs, un savoir-faire et un savoir-être pour émettre un jugement de valeur à propos du texte qu'il a sous les yeux, tout comme il le ferait pour une œuvre littéraire (Lebrun, 2007). Dormoy (2004) a voulu placer les élèves dans une posture d'auteur et modifier le rapport à l'écrit en travaillant la réécriture en classe. Dans ce contexte, les élèves ont créé des textes qui montrent des liens avec l'histoire du *Petit Chaperon rouge* déjà lue précédemment. Il en conclut que les productions recueillies sont riches et n'engendrent pas des textes stéréotypés ou parodiques. Au contraire, l'intertextualité présente démontre un bon réinvestissement de l'histoire. Les élèves ont eu un travail de construction à réaliser où ils ont dû mobiliser plusieurs savoirs différents. Dans le même ordre d'idées, Reuter (2009), après avoir analysé des récits de fiction d'élèves du primaire provenant de milieux divers, conclut que les classes avec des pratiques plus ouvertes, se rapprochant davantage de la

résolution de problème et de la posture d'auteur, permettent une véritable stimulation, une absence de stigmatisation, une coopération entre les acteurs ainsi que de plus grandes chances que l'élève s'assume comme auteur de son propre texte.

Pour atteindre les objectifs didactiques visés par une écriture littéraire, il devient nécessaire d'effectuer un changement de posture chez l'ensemble des acteurs de la classe. En ce qui concerne l'enseignant, ce dernier doit considérer l'écriture comme un « processus interactionnel et dialogique » (Tourigny, 2006 : 9). En ce sens, son rôle est moins de transmettre un savoir-faire que de guider l'élève pour qu'il construise lui-même un rapport singulier à l'écriture et qu'il puisse développer les savoir-faire qui y sont liés (Lebrun, 2007). L'enseignant est au cœur de la transition, puisqu'il permet à l'élève, peu à peu, de prendre une posture d'auteur. Donc, du côté de l'élève, il sera question de savoir écrire pour soi et pour les autres (Tourigny, 2006), et non plus d'écrire pour l'enseignant qui corrigera par la suite. Tout d'abord, durant les activités d'écriture, pour augmenter la confiance des élèves et bâtir la posture recherchée chez ceux-ci, l'enseignant devrait se référer aux écrivains de sa classe en les appelant des auteurs (Chapman et King, 2009). Ensuite, les activités didactiques mises en place par l'enseignant permettront aux élèves de verbaliser l'écriture et d'avoir un accompagnement tout au long de celle-ci (Lebrun, 2007). Par exemple, après avoir analysé le travail d'élèves en situation d'écriture, Tauveron (2004) souligne que pour que l'élève se place dans une position où il est auteur, le tout dépend du cadre imposé par l'enseignant. Ainsi, ce dernier doit laisser une « liberté de développement, (une) mise en évidence de l'effet produit, (une) exploration des références possibles... » (p.5). Qui plus est, au-delà du guide, l'enseignant se positionnera comme lecteur plutôt que comme évaluateur, comme ce sera le cas de l'ensemble de la classe. À cet effet, dans la partie suivante, nous aborderons la communauté d'auteurs qui sera à la fois communauté de lecteurs.

Bref, nous retiendrons que le développement d'une posture d'auteur chez l'élève se traduira par le développement de sa créativité qui passe, entre autres, par ses référents à l'univers de la fiction, par l'utilisation qu'il fera de textes sources à sa disposition, par l'approche de résolution de problème avec laquelle il abordera le travail d'écriture en acceptant, par

exemple, de modifier ou de jeter des passages de son texte, et par sa volonté de tenir compte d'un lecteur qui n'est plus seulement l'enseignant.

### 2.3 Communauté d'apprenants

De façon générale, l'école mise principalement sur les habiletés individuelles des élèves et oublie le côté communautaire (Scardamalia et Bereiter, 1994). Ainsi, lorsqu'il est question de former une communauté d'apprenants, ces derniers ne peuvent être considérés comme des récipiends passifs, mais bien comme des « chercheurs responsables », capables de développer leurs propres compétences, de faire preuve d'un apprentissage autoréflexif et d'une capacité à rechercher l'information de façon critique (Brown et Campione, 1995). C'est l'état d'esprit de la classe qui change radicalement. On parlera alors de la classe comme « une organisation particulière, soit un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice, animés par une vision et une volonté communes, et qui poursuivent ensemble la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » (Laferrière, 2005 : 9).

Dans la communauté d'apprenants, une relation d'interdépendance s'établit entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, car pour développer sa propre pensée, l'élève doit piger dans les artefacts de sa communauté proche, donc les autres élèves de la classe, ainsi que dans ceux de la société dans laquelle il vit : « Les expériences du monde externe façonnent la structure interne mentale de l'individu et lui donnent peu à peu sa consistance » (Laferrière, 2005 : 7). Il est donc question d'apprendre en collaboration, dans une pratique de recherche qui se développe au cœur de la communauté, puisque la classe se comporte comme une communauté de chercheurs. Dans ce cas, personne n'est autosuffisant : « l'apprentissage coopératif est nécessaire pour la survie » (Brown et Campione, 1995 : 30). Le guide qu'est devenu l'enseignant d'une communauté d'apprenants est essentiel pour que les élèves soient à même de s'y retrouver dans l'ensemble d'artefacts culturels qui leur sont présentés. Toutefois, l'élève devra, pour que la communauté fonctionne, faire preuve d'autonomie, puisque la communauté s'appuie sur la coconstruction de connaissances, des outils de travail qui permettent une ouverture et une exploration, ainsi que sur l'acquisition d'un langage plus complexe (Laferrière, 2005).



### 2.3.1 Caractéristiques de la communauté d'apprenants

Laferrière (2005) ainsi que Brown et Campione (1995) soulèvent les caractéristiques propres à une communauté d'apprenants. D'abord, la résolution de problème est au centre des apprentissages, de la pensée et du développement. Entre autres, les activités de coélaboration de connaissances permettent la résolution de problèmes et la recherche de solutions, de théories, d'explications (Laferrière, 2005 : 11). Dans un tel cadre, l'individu apprend de façon plus permanente puisqu'il est directement dans l'action. Ensuite, autre caractéristique, il faut considérer la classe comme le lieu de réunion de plusieurs zones de développement proximal (Vygotsky), « que les participants traversent selon des cheminements différents et à des vitesses différentes » (Brown et Campione, 1995 : 16). L'expertise de la communauté est alors distribuée en fonction de ces zones de développement proximal, permettant de considérer l'expertise comme un processus en développement et non une fin en soi (Laferrière, 2005). Puis, considérant que l'individu apprend dans une situation sociale, la communauté d'apprenants met de l'avant la notion de partage des compétences, où chacun a une responsabilité, ce qui lui permet de développer son identité personnelle et celle du groupe. Ainsi, « les membres de la communauté *font* partager leur compétence ou se chargent d'acquérir les connaissances nécessaires » (Brown et Campione, 1995 : 15). Enfin, le discours, tels les échanges et les dialogues, est aussi important dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, car l'apprenant est invité à se positionner comme interprète, par exemple, d'un texte. Les élèves « lisent, écrivent, débattent, révisent, établissent des priorités et utilisent des ordinateurs, le tout au *service* de l'acquisition de connaissances. » (Brown et Campione, 1995 : 14) Leh, Kouba et Davis (2005) soulignent qu'au 21<sup>e</sup> siècle, bien que les technologies fassent partie de l'apprentissage, ce ne sont pas elles qui font apprendre, mais les interactions entre les apprenants. Par exemple, dans leur étude, ils ont implanté des ordinateurs dans des classes de 6<sup>e</sup> année et les enseignants de ces classes ont, à l'aide de la technologie, bâti peu à peu une communauté de partage. Grâce aux ordinateurs, les élèves pouvaient entrer plus facilement en interaction et partager leurs découvertes, ce qui les motivait et facilitait les apprentissages.



Au cœur de la communauté d'apprenants se trouve aussi la motivation. Évidemment, face au lien qui l'unit à une classe, à ses pairs ou même à son école, l'élève trouvera souvent une motivation, un moteur qui lui permettra de relever des défis, d'analyser sa compréhension des choses ou de réfléchir à propos des erreurs qu'il a commises : « Lorsque les élèves et les enseignants travaillent ensemble pour apprendre et grandir dans une communauté d'apprentissage, leur cohésion influence le rendement scolaire de façon positive » (Chapman et Vagle, 2012 : 20). Certes, la plupart des activités scolaires demandent à l'élève d'être motivé et résolu à apprendre, mais la communauté d'apprenants lui demande d'être actif, stratégique et conscient de son processus d'apprentissage, ce qui lui donne la clé pour être motivé face aux apprentissages à réaliser (Laferrière, 2005).

### 2.3.2 Une communauté en réseau

Laferrière (2005) propose une définition de la communauté d'apprenants en réseau : « Nous avons défini *une communauté d'apprenants en réseau* comme étant formée d'apprenants, jeunes ou adultes, interagissant, à des fins d'avancement de leurs connaissances personnelles et collectives, dans le contexte ou non de la salle de classe au moyen du réseau électronique (Internet) » (p.6). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, c'est non seulement la communauté d'apprenants qui sera expérimentée, mais celle qui a lieu en réseau. Nous avons mentionné, dans la section précédente, qu'une communauté d'apprenants mettait en place une relation d'interdépendance, entre autres, en insistant sur le fait que l'individu peut se développer grâce à un milieu social. Toutefois, le construit d'indépendance repose aussi sur le fait que le développement de l'élève est médiatisé par des signes et des outils (Laferrière, 2005). Le réseau permettrait donc de mettre en place de façon effective l'interdépendance nécessaire à une communauté d'apprenants efficace. Cette dernière utilise alors Internet comme soutien à l'activité de ses membres qui peuvent y partager aisément des ressources et échanger pour permettre un engagement plus aisé de la part de chacun (Laferrière, 2005). Alfassi (2000) a testé la communauté en réseau grâce à un système d'activités interactives qui placent les élèves dans ce qu'il appelle un environnement métacognitif. Dans ce cadre, les élèves s'engagent dans un travail de recherche en groupe et doivent partager leurs découvertes aux autres grâce au matériel

informatique mis à leur disposition. Les élèves sont alors encouragés à discuter de ce qu'ils ont trouvé et l'enseignant devient un guide qui met les élèves en action. Les résultats de cette étude ont montré une nette progression des élèves dans leur compétence à lire et à écrire grâce à un contexte où sont renforcées la pensée critique et la réflexion (Alfassi, 2000). Bref, la communauté a permis, dans ce cas, de développer les compétences de chacun. Ce fut également le cas dans l'étude de Blocher (2005) qui s'est intéressée à la construction d'une communauté d'apprenants dans un contexte d'éducation à distance. Ce qui est surprenant dans les résultats de Blocher, c'est que même si les participants n'avaient pas de lieu ou d'occasion de se voir, la communauté en réseau leur a permis de bâtir « quelque chose » de social. En effet, chacun ayant un rôle qui leur donnait une responsabilité envers les autres, ils ont profité de l'environnement en ligne pour partager et ainsi bâtir une communauté (Blocher, 2005).

### **2.3.3 Une communauté d'auteurs**

Considérant le contexte dans lequel se positionne la communauté d'apprenants dans notre mémoire, soit un dispositif didactique permettant de développer une écriture littéraire chez les élèves et une volonté de construire une posture d'auteur, il sera nécessaire de parler d'une communauté d'auteurs. De façon plus générale, lorsqu'il est question de pratiques pour aider les adolescents à écrire, selon Perin (2007), les situations où les élèves travaillent ensemble à planifier, faire un brouillon, réviser et préparer leur composition ont un impact notable sur la qualité de ce qu'ils écrivent. La classe étant considérée comme une communauté de lecteurs interprètes, elle peut nécessairement devenir le lieu d'une communauté d'auteurs uniques qui vont au-delà du simple scripteur (Tauveron et Sève, 2005). Tauveron et Sève (2005) affirment que : « La communauté d'auteurs, symétrique de la communauté de lecteurs que forment les élèves, autorise l'interpénétration des univers d'auteurs (...) autrement dit une dynamique féconde d'emprunts mutuels » (p.143). L'interdépendance se traduit ici par une acceptation des emprunts possibles aux autres auteurs. La communauté d'auteurs est également essentielle pour construire, avec chacun des élèves, une posture d'auteur, puisque les échanges permettent de déconstruire l'idée selon laquelle l'écriture serait un don, car l'élève peut voir le travail et les choix d'écriture



réalisés par les auteurs de la communauté. Les apprenants peuvent nourrir leur réflexion et enrichir leurs techniques d'écriture grâce au travail des autres élèves du groupe (Tauveron, 2004). Au final, ce qui est particulièrement intéressant de la communauté d'auteurs, c'est qu'elle permet à un auteur fictif de rencontrer son lecteur fictif et ainsi, « l'interpénétration des univers de fiction révèle sur la scène de la réalité de la classe l'interpénétration volontaire (traditionnellement stigmatisée) des univers des auteurs réels » (Tauveron, 2004 : 15).

### **2.3.3.1 Recherches menées sur la communauté d'auteurs**

Quelques recherches se sont intéressées aux communautés d'auteurs. Pour les besoins de ce mémoire, deux recherches ont été retenues pour leurs résultats particulièrement éclairants. D'abord, *La chaise de l'auteur et le traitement de texte : leurs effets sur le processus d'écriture des élèves en difficulté* (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991) montre qu'un processus d'écriture peut être appris. Il s'agit d'une recherche-action portant sur l'implantation d'une approche pédagogique pour améliorer et développer la production écrite d'élèves de 10 à 12 ans avec des troubles d'apprentissage grâce à la démarche de la « chaise d'auteur ». Cette recherche menée au Québec cherchait à vérifier, entre autres, les effets de l'activité de la chaise d'auteur sur la qualité et la quantité de certains aspects de la révision dans le processus d'écriture (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991). Dans cette recherche, les élèves ont pu démarrer un processus de révision grâce aux questions posées par les pairs lors de leur passage sur la chaise d'auteur. Les auteurs soulignent que les élèves impliqués dans ce processus « semblent avoir développé des attitudes positives envers la tâche d'écriture ainsi que des réactions démontrant leur responsabilité envers leur texte » (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991 : 15). Ici, la communauté d'auteurs prend tout son sens, puisque les élèves se servent des idées et des commentaires des autres auteurs de la classe pour améliorer leur travail d'écriture.

Quant à la recherche de Blain et Lafontaine (2010), elle avait pour objectif d'examiner l'impact des groupes de révision rédactionnelle sur des élèves francophones de 4<sup>e</sup> année du primaire âgés de 10 ans. Cette recherche-action, se déroulant avec deux groupes au Québec

et deux groupes au Nouveau-Brunswick, vérifiait ainsi l'impact d'un dispositif pédagogique qui consiste à donner une rétroaction aux apprentis-scripteurs en cours de rédaction. Chaque scripteur devait lire son texte à voix haute puis, suite à la lecture, les pairs donnaient un commentaire constructif à tour de rôle. Deux conclusions tirées de cette recherche ont un intérêt dans le cadre de ce mémoire. La première est que les élèves, dans leur copie finale, ont tenu davantage compte des commentaires oraux concernant l'orthographe lexicale et grammaticale que ceux concernant la grammaire du texte. On peut penser que ces commentaires, plus précis, étaient plus faciles à appliquer directement. Les chercheurs ont également trouvé que les élèves étaient capables de transférer les connaissances apprises en groupe à propos de l'orthographe grammaticale au moment où ils rédigeaient seuls. Bref, les pairs mis à contribution lors du processus d'écriture ont permis aux élèves de s'entraider comme le montre, entre autres, la diminution du pourcentage d'erreurs en orthographe.

Nous retiendrons, pour l'élaboration de notre dispositif, que la communauté d'apprenants est une communauté de chercheurs où l'expertise et les responsabilités sont distribuées à la mesure des compétences de chacun et où le discours permet à tous d'avancer dans ses apprentissages. La communauté d'auteurs, quant à elle, permet la rencontre entre un auteur fictif et un lecteur fictif tout en légitimant les commentaires des pairs dans l'objectif d'améliorer les écrits des élèves auteurs.

En somme, compte tenu de tout ce qui précède à propos de l'écriture littéraire, la posture d'auteur et la communauté d'auteurs, principalement l'idée que cette communauté agisse en ligne, il devient logique de proposer la littératie médiatique comme moyen de développer une écriture littéraire.

## **2.4 La littératie médiatique : définition et compétences**

Bien que les définitions abondent, nous définirons ici la littératie, de façon générale, comme la capacité à lire et à écrire (Masny, 2001). Ce dernier avance, dans ses travaux, qu'il n'existe



pas qu'une littératie, mais des littératies multiples. On pourra ainsi parler de «littératie personnelle» où l'élève se définit et construit sa vision du monde à travers les textes, de «littératie scolaire» qui permet d'acquérir le langage des différents domaines d'apprentissage, de «littératie communautaire» qui permet à l'élève d'apporter sa contribution à la société dans laquelle il vit ou même, de «littératie critique», qui lui permet d'user de son sens critique pour participer à la construction du monde. Masny résume ainsi : « En somme, par la construction de ses littératies multiples, l'élève apprend à lire, à se lire, à lire les autres et à lire le monde qui l'entoure; il apprend ainsi à se donner une voix qui lui permettra de devenir un citoyen autonome, responsable, critique et engagé » (Masny, 2001 : 20). À ces littératies définies par Masny s'en ajoute une, la littératie médiatique. Il s'agit de l'habileté d'accéder, d'analyser, d'évaluer et de créer des messages dans une variété de formes et de contextes (Aufderheide, 1993; Christ et Potter, 1998 ; Hobbs et Frost, 2003 ; Livingstone, 2004 ; Buckingham, 2005). C'est également cette littératie qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire. Ainsi, la littératie médiatique permettrait à la fois de développer un sens critique en ce qui concerne le rôle des médias dans nos sociétés et « une maîtrise des compétences essentielles pour la recherche et l'expression de soi, nécessaires aux citoyens d'une démocratie » (Dupl  a, 2011 : 256). Dans ce cas, la notion de littératie permettrait d'étendre l'éducation de la littératie à l'analyse critique des relations entre les médias et leur public, l'information qui est transmise et le pouvoir qu'ont les médias. Dans une telle perspective, les élèves ont alors la capacité de créer leur propre message et de remettre en question les textes médiatiques (Kellner et Share, 2007). Livingstone (2004) confirme certains avantages généraux à l'utilisation de la littératie médiatique : les gens apprennent davantage sur les médias lorsqu'ils en produisent eux-mêmes, ceux qui développent leurs habiletés dans le contexte des nouveaux médias sont recherchés sur le marché du travail et les citoyens développent ainsi leur droit de se représenter dans une culture de participation.

Dans une volonté d'intégration de la littératie médiatique en milieu scolaire, il importe de bien distinguer l'éducation par les médias et éducation aux médias. C'est grâce à Piette (2007) que cette distinction est possible. Dans le premier cas, les médias se placent au service des matières scolaires alors que, dans le deuxième cas, on utilise les médias pour ce

qu'ils sont : « On étudie alors la production et la réception d'œuvres médiatiques, leurs effets sur le public, individuellement et collectivement. L'éducation aux médias est donc liée à une perspective critique » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a : 2). Toutefois, Piette (2007) soulève une inquiétude face à ce qu'il appelle une conception techniciste d'une certaine éducation aux médias. Il faudrait donc, toujours selon lui, profiter de l'émergence et de l'affirmation du Web social pour former les élèves aux aspects « citoyens » de la culture numérique et ainsi développer le champ de la littératie médiatique critique grâce à des pratiques pédagogiques innovantes dans le champ des médias numériques. Lebrun et Lacelle travaillent également en ce sens en soulignant qu'il faut intégrer l'éducation aux médias aux pratiques de littératie traditionnelle plutôt que de l'isoler dans des pratiques ponctuelles. C'est particulièrement le cas en classe de langue où l'expression personnelle de l'élève est souvent mise de l'avant. Il faudra donc proposer, selon ces auteures, des projets travaillant à la fois un matériau médiatique et des habiletés langagières (Lebrun et Lacelle, 2011).

Non seulement la littératie médiatique prend racine dans le champ de l'éducation aux médias, mais elle s'est développée dans un cadre de littératie médiatique multimodale. En effet, le terme « multimodal » est important puisqu'il suppose différents modes (iconiques, linguistiques, auditifs) dans un support unique, donc dans une même production. C'est le cas, par exemple, d'une séquence vidéo où l'image et le son sont liés. Il faut alors parler de multidisciplinarité, car il peut être à la fois question de littératie et de technologies (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). Les tâches médiatiques en contexte scolaire pourront donc varier, allant de la lecture de productions médiatiques pour pouvoir mieux en créer à l'écriture, l'organisation d'informations et la navigation sur le web pour trouver les informations requises.

Il est alors possible de concevoir trois compétences qui pourront être définies en littératie médiatique. Toujours selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2012b), la compétence informationnelle servirait à utiliser des stratégies de recherche efficaces tout en analysant, organisant et critiquant l'information trouvée sur le web. Quant à la compétence technologique, elle permettrait une utilisation adéquate des outils technologiques, alors que

la compétence multimodale, elle, viserait « la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (p.13). Dans le cadre de ce mémoire, nous insistons sur la compétence multimodale, sur l'importance de l'image : il peut s'agir d'images fixes (publicité, littérature illustrée, iconographie documentaire, etc.) ou mobiles (cinéma, vidéo, animation, etc.).

#### **2.4.1 Les dimensions de l'apprentissage en création de contenu médiatique**

Apprendre à créer du contenu aide à analyser ce qui est produit de façon professionnelle par d'autres et ainsi, des habiletés à analyser et à évaluer ouvrent les portes d'une nouvelle utilisation d'Internet (Livingstone, 2004). La création de contenu médiatique permet le développement de l'expression de soi et une compréhension critique des médias tel que nous l'avons souligné dans notre problématique. Toutefois, Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) ont questionné des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire pour connaître leur utilisation d'Internet et leur sentiment de compétence par rapport à des énoncés de littératie médiatique tout en comparant leurs résultats avec d'autres études récentes. Les trois chercheurs constatent que les jeunes Québécois sont plus « spectateurs » que « créateurs » sur le web. Leurs constats concordent avec ceux du CEFRIQ, selon qui, « au cours du mois précédant le sondage, seuls 5 % des jeunes ont utilisé Internet pour écrire dans un wiki (par exemple pour enrichir Wikipédia, qui intéresse les jeunes par son caractère collaboratif) et 8 %, pour donner leur opinion sur un produit donné » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013 : 16). Autre élément important, Lebrun avait conclu, dans son expérimentation sur la rédaction d'un document multimodal dans des classes de 4<sup>e</sup> secondaire, qu'à l'adolescence, les jeunes qui créent du contenu médiatique ont tendance à prioriser l'image au détriment du texte dans leurs créations en raison de la prégnance des images.

Tout comme lorsqu'il était question d'écriture littéraire, la littératie médiatique ne peut se limiter uniquement à l'écriture ou à la lecture : l'écriture dans les médias se fait en lien avec une lecture des médias, permettant alors de produire un contenu plus substantiel



(Buckingham, 2005). Une étude (Lapp, Moss et Rowsell, 2012) a montré que des exercices d'écriture multimodale doivent être précédés d'activités de lecture multimodales, car souvent, un manque de maîtrise des codes en lecture explique la faiblesse des jeunes à produire des textes multimodaux. Au final, les élèves devront créer un produit média pour bien comprendre la littératie médiatique. Tu, Blocher et Roberts (2008) soulignent qu'il existe quatre dimensions aux apprentissages que les élèves peuvent réaliser sur le web dans un contexte de création en ligne et ces dimensions sont principalement liées aux interactions possibles sur le web. La première dimension est cognitive, puisque l'individu réfléchit personnellement à sa contribution au web et il fait le constat que sa pensée n'est pas uniquement pour lui, mais qu'elle sera partagée. Une dimension de mise en réseau a également été observée par les chercheurs, car l'individu doit choisir comment il organise l'information qu'il met en ligne et il doit comprendre comment fonctionne la technologie qu'il a choisi d'utiliser. Les deux autres dimensions sont liées étant donné qu'elles concernent tout autant l'aspect médiatique du travail en ligne que l'aspect communautaire de ce genre de travail. On parlera donc d'une dimension sociale où l'individu se définit dans la masse et choisit comment il réagit aux autres ainsi que d'une dimension d'intégration, car l'individu choisit sciemment de collaborer en ligne. Il doit s'engager dans des activités qui ont du sens et qui sont authentiques, développant ainsi, avec les autres, des communautés d'intérêts et même des communautés d'apprentissage.

#### **2.4.2 Des recherches menées en littératie médiatique**

S'intéressant au domaine de la littératie médiatique, un groupe formé en premier lieu par Lacelle, Lebrun et Boutin (LITMEDMOD) s'est créé dans le but d'expérimenter des dispositifs didactiques en classe intégrant la littératie médiatique. Lacelle et Lebrun ont, entre autres, expérimenté la multimodalité en lecture littéraire dans des classes du secondaire. Dans le cas de Nathalie Lacelle, celle-ci a utilisé deux bandes dessinées, *Paul a un travail d'été* de Rabagliati (2002) et *Persepolis* de Satrapi (2002), dont le film a aussi été étudié, pour aborder les processus de déconstruction et de reconstruction dans des œuvres multimodales : « L'auteure cherche à comprendre comment le lecteur s'approprie le sens de l'histoire construite à partir de codes (spécifiques à un mode) et de modes (textes, image,



son) combinés (langages)» (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012b : 11). Quant à Monique Lebrun, elle a fait produire aux élèves un texte multimodal à partir de la lecture du roman *Pourquoi j'ai mangé mon père*. Au sortir de son expérimentation, Lebrun conclut qu'« une didactique de la lecture-spectature devrait être utilisée dans les cours de français dans le but d'atteindre des niveaux de compréhension élevés des multitextes » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012b :11).

En 2008 et en 2009, Lacelle et Lebrun ont expérimenté un dispositif didactique, plus précisément à propos de la présence de stéréotypes dans les médias, dans une classe de 5<sup>e</sup> secondaire. Quelques pistes pédagogiques générales ont été proposées au sortir de leurs expérimentations, comme celle de « former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile ; insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale » ou de

« sensibiliser les élèves, par des exercices pratiques, aux aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se situer par rapport à eux, à prendre position et, éventuellement, à incarner cet engagement dans des productions multimodales de leur cru où l'image et le texte contribueront, conjointement, à faire part de l'intention qu'ils avaient » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012b :15).

Il existerait donc un certain déséquilibre, selon les chercheuses, entre les fortes images proposées par les élèves et la pauvreté du propos puisque, tel que mentionné précédemment, les élèves misent davantage sur l'image que sur le texte dans ce genre de contexte. Lacelle et Lebrun ajoutent aussi que les images n'étaient pas complémentaires comme on aurait pu l'espérer, ce qui leur permet d'avancer qu'il serait nécessaire d'aider les élèves à « créer des relais de sens entre énoncé verbal, image et éléments sonores » (Lebrun et Lacelle, 2011 : 13). Il peut donc y avoir redondance entre l'image et le texte, l'image est un complément au texte ou il y avait absence de lien dans la juxtaposition du texte et de l'image (Lebrun et Lacelle, 2011). Bref, cette recherche a tout de même permis de rejoindre les jeunes dans leurs intérêts, près des mondes virtuels, tout en permettant une mise en réseau de l'information à travers des pratiques multimodales.

En somme, travailler la littératie médiatique en classe de français suppose le développement de situations d'apprentissage où les jeunes sont invités à créer du matériel en ligne, pour un public authentique, qui tienne compte de la multimodalité ainsi que de la culture populaire des élèves.

## **2.5 Éléments retenus pour le dispositif didactique**

Il ressort de ce cadre théorique quelques constats à retenir pour l'élaboration du dispositif didactique (dont il sera question au troisième chapitre). D'abord, les écrits demandés aux élèves en classe de français doivent leur donner la possibilité de piger dans une culture qu'ils connaissent déjà (leur univers de fiction), entre autres celle de leurs lectures, puisque celles-ci peuvent directement influencer l'écriture. Les activités d'écriture doivent aussi leur fournir l'occasion de faire preuve de créativité afin de développer leur posture d'auteur. Ensuite, la tâche d'écriture littéraire en classe de français doit favoriser la mise en place d'une communauté, c'est-à-dire une communauté d'apprenants, une communauté d'auteurs, une communauté en ligne où le partage se fait d'autant plus facilement, afin de permettre la rencontre entre l'auteur et son lecteur. Enfin, l'école doit faire une place aux médias en classe et cette place doit favoriser la création, surtout en ligne, afin de développer des compétences informationnelle, technologique et surtout multimodale face à des textes multimodaux.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les bases méthodologiques de cette recherche en écriture littéraire dont l'objectif général est de vérifier les impacts d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe. Trois sous-objectifs en découlent : décrire les traces de consommation médiatique sur les choix littéraires, vérifier les impacts d'un blogue et d'un forum sur le développement d'une posture d'auteur ainsi que ceux sur le développement d'une communauté d'auteurs. Y sont notamment précisés le type de la recherche, la population étudiée, le déroulement de l'expérimentation (notamment le dispositif didactique mis en place), les instruments choisis pour la cueillette des données et leur analyse, les considérations éthiques et les limites de cette recherche.

#### **3.1 Le type de recherche**

La recherche que nous avons réalisée est empirique puisque des données ont été collectées en classe, auprès d'élèves. C'est une recherche quasi-expérimentale, car considérant les contraintes du milieu, nous avons dû travailler avec des classes complètes intactes, l'une étant un groupe témoin et l'autre, un groupe expérimental. Il s'agit également d'une recherche mixte, qui est à la fois qualitative et quantitative. D'un côté, il s'agit d'une recherche qualitative qui « [...] explore des phénomènes à partir des points de vue des personnes, en interprétant leurs propos, leur conduite ou leurs productions » (Gaudreau, 2011 : 84). C'est le cas pour le sous-objectif 1 qui cherche à décrire les traces de la consommation médiatique des élèves sur leurs choix littéraires et du sous-objectif 3 qui veut vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs. D'un autre côté, il s'agit d'une recherche quantitative qui « [...] recourt donc à des



instruments de mesure [...] et à des analyses mathématiques ou statistiques de toutes sortes (par exemple, pour mesure des écarts entre deux groupes ou estimer l'ampleur des différences) » (Gaudreau, 2011 : 84), comme c'est le cas pour le sous-objectif 2 qui cherche à vérifier les impacts de l'utilisation du blogue et du forum sur le développement de la posture d'auteur en comparant le groupe témoin et le groupe expérimental.

### **3.2 La population visée**

Cette recherche s'intéresse aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire qui, dans le contexte de l'école où a eu lieu l'expérimentation, ont un cours au local informatique dans le cadre du cours de français.

#### **3.2.1 Les participants**

L'expérimentation a eu lieu auprès de 65 élèves de deuxième secondaire dans un collège privé de la Rive-Nord de Montréal. Elle s'est tenue dans deux classes mixtes relativement hétérogènes de 32 élèves et 33 élèves. En effet, bien qu'il s'agisse d'une école privée, 75% des élèves sont sélectionnés par un tirage au sort qui permet d'avoir des élèves aux compétences en lecture et en écriture variées. Toutefois, la grande majorité des élèves viennent d'un milieu socioéconomique aisé. Le choix de travailler avec les élèves de deuxième secondaire nous permettait ainsi d'expérimenter avec nos propres élèves (enseignante-chercheure), ce qui a des avantages logistiques non négligeables. De plus, les élèves de première, deuxième et troisième secondaires de cette école ont une période de français au local d'informatique une fois par cycle de sept jours, ce qui facilite d'autant plus la mise en place d'un dispositif didactique demandant un accès à des ordinateurs. Notre recherche s'insère donc très bien dans un tel contexte. Au final, 60 élèves, 31 garçons et 29 filles, ont accepté de prendre part à la recherche, soit 30 élèves par classe. Ces élèves ont entre 13 et 14 ans et ont, pour la grande majorité, le français comme langue première. Les deux groupes qui ont participé à l'expérimentation sont équivalents, car dans l'ensemble, les compétences en lecture et en écriture des élèves sont comparables (moyennes aux évaluations souvent les mêmes). Les deux groupes ont à peu près la même division garçons

et filles (15 garçons et 15 filles pour le premier groupe et 16 garçons et 14 filles pour le deuxième) et il n'y a pas plus de multiethnicité dans un groupe que dans l'autre.

### 3.3 Déroulement de l'expérimentation

D'abord, les élèves se sont fait présenter le projet de façon générale, c'est-à-dire qu'ils ont su qu'ils auraient à rédiger un texte, en informatique, et que l'accompagnement et les consignes seraient différents dans les deux groupes qui participaient au projet. Nous avons pris soin de préciser à chacune des classes qu'être le groupe témoin ou expérimental relevait du hasard et qu'il ne le saurait qu'à la toute fin. Ils ont ensuite eu une semaine pour signer le formulaire de consentement et faire signer le formulaire par leurs parents. Une fois les formulaires récupérés, nous avons pu mettre en place notre dispositif didactique. Ce dispositif didactique a été élaboré en nous basant sur les contenus essentiels de notre cadre théorique (chapitre 2, point 2.5) en lien avec l'écriture littéraire, la posture d'auteur, la communauté d'auteur et la littératie médiatique ainsi que sur les travaux de Lebrun (2012), Lebrun et Lacelle (2011), Blain et Lafontaine (2010), Tauveron et Sève (2005) et Beer-Toker, Huel et Richer (1991). Avant sa mise à l'essai en classe, il a été approuvé par la directrice de la recherche.

Puisque nous souhaitions développer l'écriture littéraire, le genre littéraire qui a été travaillé avec les élèves des deux groupes est le récit policier, car nos élèves venaient tout juste de terminer la lecture d'un roman policier. Tout le dispositif didactique s'est donc élaboré autour de ce genre à l'étude au premier cycle, principalement en 2<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2011). Les deux groupes ont travaillé à partir du même roman, *Rouge poison* (Marineau, 2000). Nous présentons, dans un premier temps, ce qui a été fait pour les élèves du groupe expérimental. Afin de positionner l'écriture dans un contexte de création multimodale (littératie médiatique), les élèves ont dû créer leur propre récit policier, sous forme d'un roman-photo (puisque ce type d'écrit combine à la fois l'image et le texte), en s'inspirant du roman lu en classe. Pour être à même de vérifier l'impact des médias sociaux sur le développement d'une posture d'auteur, les élèves du groupe expérimental ont eu à travailler avec un blogue : *weebly*. Ils ont créé leur roman-photo directement sur ce site

Internet. De plus, nous avons utilisé le forum disponible sur le portail de l'école afin de partager les questions et les documents pertinents au travail. Au début du dispositif didactique, une courte explication de ce que sont un roman policier et un roman-photo a été donnée aux élèves. Toutefois, pour mettre en place une communauté d'auteurs, des petits groupes d'élèves ont été formés et sont partis soit à la recherche des caractéristiques propres à ces genres, soit à la recherche d'exemples qui sont devenus des textes sources (Tauveron et Sève, 2005) et dont le fonctionnement a pu être étudié pour mieux comprendre les genres à l'étude. Les élèves ont ainsi pu publier toutes les informations que leur petit groupe considérait comme pertinentes dans le forum. Lorsqu'un texte était trouvé, le lien vers ce dernier ou le texte en entier apparaissait sur le forum. L'objectif était ici la coconstruction de connaissances (Laferrière, 2005), car les élèves utilisaient la communauté pour partager. Une fois l'information sur le genre et les textes sources partagés et la structure des textes (récit policier et roman-photo) bien comprise, les élèves se sont lancés dans la création de leur propre récit en pouvant s'inspirer des personnages, des lieux ou des rebondissements de l'histoire de *Rouge poison* ou en s'inspirant du héros ou de modèles populaires (Lebrun, 2012). Tout au long de l'écriture, ils pouvaient solliciter l'aide des autres sur le forum, soit en posant des questions, soit en publiant une phrase dont ils n'étaient pas certains, soit en invitant leurs collègues à venir lire une partie de leur texte sur leur blogue.

En ce qui concerne le groupe témoin, les élèves ont eu un enseignement traditionnel de ce qu'est un récit policier par l'enseignante, au début du dispositif didactique, puis ils ont dû rédiger, chacun pour soi, un récit policier en s'inspirant du roman *Rouge poison* comme point de départ (personnages, lieux, rebondissements, etc.).

Dans les deux cas, l'enseignante-chercheuse a agi à titre de guide pour aider les élèves dans l'écriture de leur texte. Le premier tableau ci-dessous détaille les activités réalisées par le groupe expérimental ; le deuxième détaille ce qui a été fait avec les élèves du groupe témoin.



Tableau 3.1 Activités du groupe expérimental

Cours	Activités
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarisation avec les médias sociaux : les élèves ouvrent leur blogue sur <i>weebly</i>.</li> <li>Rappel du mode de fonctionnement du forum sur pluriportail.</li> <li>Établissement d'une charte d'utilisation des médias sociaux en classe et signature des participants.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ateliers pour apprendre à travailler avec <i>weebly</i> et son fonctionnement</li> <li>Brève présentation des textes à l'étude : le récit policier et le roman-photo.</li> <li>Division des équipes de travail</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partage des tâches entre les équipes: certaines partent à la recherche des caractéristiques des genres de textes et d'autres partent à la recherche de textes sources. Toute découverte doit être publiée sur le forum.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chaque élève est responsable de réunir les informations publiées pour comprendre les genres à l'étude. Il doit également prendre le temps de lire certains des textes sources.</li> <li>Chaque élève produit son plan de roman-photo sous la forme de son choix</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédaction du roman-photo de style policier.</li> <li>Les élèves, tout au long de leur rédaction, peuvent interagir entre eux sur le forum et solliciter l'aide des membres de leur équipe. Ils publient au fur et à mesure leur texte sur le blogue</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédaction du roman-photo de style policier.</li> <li>Les élèves, tout au long de leur rédaction, peuvent interagir entre eux sur le forum et solliciter l'aide des membres de leur équipe</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Révision du texte en tenant compte des commentaires des autres et à l'aide des outils à leur disposition (dictionnaire, grammaire, Antidote, etc.)</li> <li>Retour sur l'ensemble du processus avec la classe.</li> <li>Les élèves remplissent le questionnaire à propos de l'ensemble du projet</li> </ul>

Tableau 3.2 Activités du groupe témoin

Cours	Activités
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation par l'enseignante des caractéristiques d'un roman policier en faisant des liens avec un roman que les élèves ont lu : <i>Rouge poison</i>.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atelier d'écriture où les élèves doivent écrire une adaptation du roman <i>Rouge poison</i>. Ils créent un texte d'environ 200 mots qui respectent les caractéristiques du récit policier tout en s'inspirant des personnages et des péripéties du roman qu'ils ont lu.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suite de l'atelier d'écriture</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Révision du texte à l'aide des outils à leur disposition (dictionnaire, grammaire, Antidote, etc.)</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retour sur l'ensemble du processus avec la classe</li> <li>Les élèves remplissent le questionnaire à propos de l'ensemble du projet</li> </ul>



Le dispositif didactique a été mis en place en janvier et a duré 7 semaines pour le groupe expérimental et 5 semaines pour le groupe témoin à raison d'un cours par semaine dans les deux cas.

### 3.4 Instruments de collecte de données

Pour répondre aux trois sous-objectifs que s'est donnés cette recherche, trois instruments de collecte ont été sélectionnés : une rédaction (groupe expérimental et groupe témoin), un questionnaire (groupe expérimental et groupe témoin) et des interventions réalisées dans les médias sociaux (forum et blogue, groupe expérimental seulement). Tout d'abord, afin de décrire les traces de la consommation médiatique des élèves sur leurs choix littéraires (sous-objectif 1), les élèves des deux groupes ont eu à rédiger, à la fin de la mise en place du dispositif didactique, un récit policier : dans le cas du groupe expérimental, un roman-photo et, dans le cas du groupe témoin, un récit policier. Les consignes données aux élèves dans les deux cas se trouvent à l'annexe 1. Cet outil nous permettait de vérifier à quel point la culture populaire des élèves véhiculée par des médias variés pouvait avoir une incidence sur les choix littéraires que feraient les élèves dans leurs textes et s'il existait des différences marquées entre les deux groupes. Ensuite, un questionnaire a été distribué aux élèves des deux groupes afin d'avoir leurs impressions sur l'ensemble du projet, et ce, une fois leur rédaction terminée. Un questionnaire a été remis au groupe expérimental (Annexe 2) et un autre questionnaire, adapté, a été remis au groupe témoin (Annexe 3). Ce questionnaire permettait de vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur chez les élèves (sous-objectif 2) en comparant les deux groupes. Ce questionnaire s'inspire directement du cadre théorique et de la définition de la posture d'auteur : « De tels instruments sont capables de mesurer quelque chose pourvu que la réponse fournie par un répondant à chacun des énoncés soit située par rapport à une échelle de référence graduée, (...) » (Gaudreau, 2011 : 159). L'échelle proposée permettait aux élèves de sélectionner quatre grades de réponses différents entre *pas du tout*, *un peu*, *modérément* et *beaucoup*. Les deux versions du questionnaire avaient préalablement été validées par des entretiens métacognitifs auprès de quatre élèves de 4<sup>e</sup> secondaire ne participant pas à l'expérimentation et n'ayant aucun lien avec les élèves de 2<sup>e</sup>

secondaire participant au projet. Leurs commentaires ont permis de préciser certains énoncés et de s'assurer qu'il n'y ait pas d'ambiguïté lors de la passation du questionnaire. Dans le cas du groupe expérimental, le questionnaire a également servi à interroger les élèves sur leur perception du possible développement d'une communauté d'auteurs dans la classe. Ici, l'outil permettait de vérifier si des différences significatives entre les deux groupes s'étaient établies de manière à vérifier si l'usage du blogue et du forum pouvait favoriser le développement de la posture d'auteur.

Enfin, les interventions ayant eu cours sur le forum ou le blogue des élèves du groupe expérimental ont été utilisées comme outils de collecte de données. Ces interventions ont permis de vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs (sous-objectif 3). En effet, sur le forum, les élèves devaient fournir les informations en réseau pour que le groupe fasse les apprentissages nécessaires, alors que dans les interventions subséquentes, il s'agissait de mettre en place la communauté d'auteurs lorsque vient le temps d'écrire son propre récit policier. Dans le cas des commentaires laissés directement dans les blogues des élèves de la classe, ils servaient à vérifier le type de commentaires que les auteurs pouvaient laisser aux autres auteurs de la communauté.

### **3.5 L'analyse des données**

Les données obtenues par nos trois instruments de collecte de données ont chacune fait l'objet d'une analyse.

#### **3.5.1 L'analyse des rédactions**

Pour atteindre le premier sous-objectif de cette recherche, soit décrire les éléments de consommation médiatique, contenus culturels consommés sous une forme numérique, utilisés par les élèves, l'analyse des rédactions des deux groupes s'est fait de façon qualitative à l'aide d'une grille inspirée des chercheurs en littérature médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b ; Lebrun, 2012)

Tableau 3.3 Grille d'analyse des éléments de consommation médiatique dans les récits policiers

	<b>Éléments de consommation médiatique</b>
1	Musique référence explicite
2	Musique référence implicite
3	Télévision référence explicite
4	Télévision référence implicite
5	Jeux vidéo référence explicite
6	Jeux vidéo référence implicite
7	Publicité référence explicite
8	Publicité référence implicite
9	Cinéma référence explicite
10	Cinéma référence implicite
11	Vidéo référence explicite
12	Vidéo référence implicite
13	Vidéoclip référence explicite
14	Vidéoclip référence implicite
15	Réseaux sociaux référence explicite
16	Réseaux sociaux référence implicite
17	Les textes web référence explicite
18	Les textes web référence implicite
19	Magazine (revue) référence explicite
20	Magazine (revue) référence implicite

Premièrement, à la lecture des textes des élèves, chacun des éléments codés s'est vu classé entre *référence explicite* et *référence implicite*. Dans le cas d'une référence explicite, l'élément de consommation médiatique est énoncé de façon claire et précise alors qu'une référence implicite en est une qui n'est pas exprimée formellement, mais qui peut être déduite par le contexte, sous-entendue (Druide informatique, 2014). Quant au type de références, il a été possible de classer les éléments de consommation médiatique parmi 10 supports différents : musique, télévision, jeux vidéo, publicité, cinéma, vidéo, vidéoclip, réseaux sociaux, textes web et magazine. Le but poursuivi par cette grille était à la fois d'élaborer un portrait global des éléments de consommation médiatique utilisés par les élèves et d'établir des distinctions entre les éléments de consommation médiatique du groupe témoin et ceux du groupe expérimental, c'est-à-dire de vérifier si le fait de travailler avec les médias dans un groupe sous-entendait un usage différent des supports médiatiques retenus dans notre grille. Ainsi, lors de l'analyse des rédactions, non seulement un code était donné lorsqu'un élément de consommation médiatique surgissait dans le

texte de l'élève, mais son référent était aussi donné. Par exemple, dans le cas d'une référence au cinéma, le titre du film était également noté. La grille a permis d'observer la fréquence à laquelle chacun des éléments de consommation médiatique se retrouvait dans les textes des élèves, puis de comparer le groupe expérimental et le groupe témoin afin de vérifier si les choix littéraires différaient d'un groupe à l'autre.

Deuxièmement, les rédactions des élèves donnaient des indices sur leur travail d'auteur (sous-objectif 2). Par exemple, les traces de littérature traditionnelle, qu'il s'agisse du roman donné en exemple aux élèves dans le dispositif didactique ou d'autres récits, ont été soulevées.

Tableau 3.4. Autres éléments littéraires observés dans les récits policiers

21	Littérature traditionnelle référence explicite
22	Littérature traditionnelle référence implicite
23	Stérotypes
24	Aucune trace de consommation médiatique

Troisièmement, l'analyse des romans-photos du groupe expérimental, qui comprenait des images, a été complétée par une observation du lien entre chacune d'entre elles et le texte qui l'accompagnait. Inspirés de Lebrun et Lacelle (2011), trois liens étaient possiblement observables (Annexe 4). Il pouvait y avoir *redondance entre l'image et le texte*, *l'image était un complément au texte* ou il y avait *absence de lien dans la juxtaposition du texte et de l'image*. Notre analyse s'est donc limitée à observer la fréquence de chacun des liens précédents pour compléter notre analyse. Il est à noter que ces trois précédentes étapes ont fait l'objet d'un contre-codage. L'entente interjuge est de 96% ; les différences de codage s'expliquant par un élément de consommation médiatique reconnu par le contre-codeur, mais non par le codeur. Par exemple, dans un des récits, le contre-codeur a souligné une référence au film *Le désosseur* (1999) alors que cet élément n'avait pas été soulevé par le codeur.

Quatrièmement, afin d'observer la qualité de la forme des romans-photos des élèves par rapport aux récits des élèves du groupe témoin, nous nous sommes servi du prisme



« statistique » du logiciel *Antidote*. En effet, nous avons pu, grâce à cet outil, obtenir le nombre de fautes aux 100 mots dans les textes du groupe expérimental et du groupe témoin, l'objectif étant de faire une moyenne du nombre de fautes pour les deux groupes. Le nombre de fautes obtenu concerne principalement l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Nous avons ensuite appliqué un test t (test de Student) afin de vérifier s'il y avait une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

### 3.5.2 L'analyse des questionnaires

L'analyse des questionnaires (Annexe 5), réalisée quantitativement, permet d'établir s'il existe un écart entre le groupe ayant travaillé avec les médias sociaux et celui qui a travaillé de façon plus traditionnelle dans le développement d'une posture d'auteur. Pour ce faire, les réponses aux énoncés ont été catégorisées selon les différentes facettes d'une posture d'auteur relevées dans notre cadre théorique, soit l'aspect créatif (énoncé 1), l'implication de la lecture (énoncés 3,4), le travail de résolution de problème (énoncés 2, 6, 7, 8, 9) ainsi que la notion de lecteur (énoncé 5). Ainsi, grâce à la fréquence selon laquelle les élèves d'un groupe ou de l'autre ont noté leur niveau d'adhésion aux critères énoncés, nous avons pu voir si des écarts notables se profilaient. Pour compléter notre analyse et vérifier s'il existait des différences significatives entre les deux groupes pour chacune des questions posées, nous avons réalisé des tests du khi-deux afin de distinguer l'impact de l'utilisation du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur. De plus, l'adhésion aux critères concernant le développement d'une communauté dans le groupe expérimental a permis de compléter les données qualitatives obtenues grâce aux commentaires des élèves à propos du développement d'une communauté d'auteurs (point 3.5.3).

Dans le questionnaire, les élèves pouvaient également commenter leur réponse à deux questions. Presque tous les élèves ont expliqué leur réponse à la question « Étais-tu motivé par le projet ? », ce qui nous a permis de classer les commentaires selon six catégories différentes (annexe 5) : *commentaire à propos du fait que l'élève n'aime pas écrire, commentaire à propos du fait que l'élève aime écrire, commentaire concernant l'appréciation des récits policiers, commentaire à propos du travail sur Internet, du blogue, de la nouveauté,*

*commentaire sur l'autonomie laissée dans le projet ou commentaire à propos des difficultés rencontrées dans l'acte d'écriture (idées, correction, création, etc.).* Les éléments de la grille de codage pour cette question spécifique sont inspirés de la motivation telle qu'élaborée par Viau (1999). La seconde question, qui référait aux emprunts que les élèves avaient faits à d'autres élèves de la classe, s'est quant à elle limitée à deux catégories d'emprunts : *emprunt d'un nom de personnage* ou *emprunt de la construction du blogue*. Dans les deux cas, l'accord interjuge était de 100% puisque les catégories proposées étaient clairement définies et les commentaires, peu nombreux.

### 3.5.3 L'analyse des interventions sur le forum et les blogues

Quant aux interventions des élèves du groupe expérimental sur les médias sociaux, l'analyse s'est faite à la fois de façon qualitative et de façon quantitative. Dans un premier temps, nous avons classé les interventions réalisées sur le forum selon six catégories différentes ayant émergé lors de l'analyse (annexe 6) : *intervention donnant de l'information sur les caractéristiques des genres à l'étude, intervention proposant des textes sources, intervention de type débat d'idées, demande d'aide par les auteurs, réponse pour venir en aide aux auteurs* ou *intervention hors sujet*. Dans ce cas, il s'agissait principalement de vérifier le type d'intervention et son nombre de répétitions. Notre analyse des interventions sur le forum permet donc de catégoriser les interventions, leur pertinence dans le cadre de l'instauration d'une communauté d'auteurs, en plus de vérifier la fréquence de chacune de ces interventions.

Dans un deuxième temps, les commentaires laissés sur les blogues ont aussi été catégorisés selon le type de commentaire. Cinq types de commentaires (annexe 6), ayant eux aussi émergé lors de l'analyse, sont possibles de la part des auteurs de la communauté : *commentaire sur le contenu du blogue, commentaire sur la langue, commentaire sur l'aspect visuel du blogue, encouragement* ou *commentaire hors propos*. Le contenu des commentaires a donc été analysé, mais nous nous sommes, encore une fois, servi de la fréquence à laquelle revenait chaque type de commentaire pour être capable de vérifier l'impact du blogue sur le

développement d'une communauté d'auteurs. Dans ce cas également, l'accord interjuge était de 100%, aucun commentaire n'ayant posé problème au codeur et au contre-codeur.

### **3.6 Les considérations éthiques de la recherche**

Cette recherche respecte les règles d'éthique de la recherche avec des humains. Le devis de recherche a été soumis au comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation et a été approuvé par ce dernier. Un certificat éthique (Appendice C) a été octroyé par le CERPÉ.

La recherche a été présentée aux élèves des deux groupes, puis chaque participant a signé un formulaire de consentement libre et éclairé (Appendice B). Les participants ont aussi fait signer un formulaire de consentement à leurs parents (Appendice A), informant ceux-ci de la nature, du but et des modalités de la recherche ainsi que de leurs droits et de ceux de leurs enfants en tant que participants. De plus, le traitement des données s'est fait de façon entièrement confidentielle, aucune information nominative ne permettant d'identifier les répondants.

### **3.7 Les limites de la recherche**

Cette recherche possède certaines limites et elles doivent être soulignées. La première concerne le fait que la chercheuse est aussi l'enseignante. Dans ce contexte, l'objectivité est plus difficile puisqu'il s'agit d'élèves auxquels elle enseigne depuis le début de l'année scolaire et qu'elle peut donc voir ce qu'elle désire durant l'analyse des données. Nous avons tenté de pallier cette limite par le contre-codage. De plus, puisqu'elle est aussi leur enseignante et donc qu'elle a un rapport d'autorité envers eux, les élèves ont pu vouloir plaire à la chercheuse et donc intégrer un biais de désirabilité sociale. Le fait d'utiliser les groupes d'élèves de la chercheuse amène également un petit échantillon, car seulement 60 élèves (deux groupes) sont touchés par l'expérimentation, ce qui peut limiter sa portée à une plus grande échelle, de même que ce faible nombre limite les analyses statistiques

pouvant être réalisées. La culture personnelle de la chercheuse ainsi que celle de son contre-codeur constituent certainement une limite à la recherche. En effet, pour répondre au sous-objectif 1 de cette recherche qui est de décrire les éléments de consommation médiatique utilisés par les élèves, ils ont dû référer à leur culture personnelle. Ainsi, lorsqu'il y a absence de traces de consommation médiatique, il s'agit d'une absence relative dans la mesure où les codeurs n'ont peut-être pas identifié une référence faisant partie d'un élément de culture moins connu. Cependant, l'accord interjuge étant de 96%, on peut noter que le codeur et le contre-codeur ont perçu les éléments de consommation médiatique presque tous de la même façon. On ajoutera aussi aux limites de cette recherche le fait que la chercheuse s'appuie sur l'auto-perception des élèves quant au développement d'une posture d'auteur (sous-objectif 2), ce qui ne permet pas de mesurer clairement l'effet du dispositif didactique. Une autre limite concerne les codes émergents liés à l'analyse des commentaires sur le forum et le blogue. En effet, la chercheuse a choisi une telle forme d'analyse qui permettait plus facilement de répondre au troisième sous-objectif de la recherche. Certains éléments de réponses ont pu être occultés. Enfin, une dernière limite est liée au dispositif didactique mis en place. Bien que nous ayons tenté de travailler l'écriture littéraire dans une perspective de littératie médiatique, certaines compétences de littératie médiatique ont été moins mises de l'avant dans notre dispositif didactique (nous y reviendrons dans la discussion des résultats). Cette limite peut contribuer à expliquer certains résultats obtenus.



## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données collectées dans le cadre de notre recherche. D'abord, les traces de consommation médiatique relevées dans les récits des élèves des deux groupes seront présentées tout en abordant la relation texte-image dans les romans-photos et le nombre de fautes dans les récits. Ensuite suivra l'analyse des données relevées dans les questionnaires pour vérifier les impacts d'un blogue et d'un forum sur le développement d'une posture d'auteur. Enfin, nous vérifierons les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs grâce aux interventions des élèves sur ces deux plates-formes.

#### **4.1 Traces de consommation médiatique dans les récits des élèves**

L'analyse des récits policiers des élèves du groupe témoin et ceux du groupe expérimental a permis de donner un portrait global des types d'éléments de consommation médiatique. Les éléments de consommation médiatique ont été classés selon la grille présentée dans le chapitre de la méthodologie et inspirée des auteurs en littératie médiatique (annexe 4).

Tableau 4.1 Présence de chaque type d'élément de consommation médiatique dans les récits policiers

Élément de consommation médiatique	Nombre d'éléments	
	témoin	expérimental
Musique référence explicite	7,4%	0%
Musique référence implicite	3,7%	0%
Télévision référence explicite	22,2%	9,3%
Télévision référence implicite	11,1%	11,6%
Jeux vidéo référence explicite	0%	2,3%
Jeux vidéo référence implicite	0%	2,3%
Publicité référence explicite	14,8%	20,9%
Publicité référence implicite	0%	9,3%
Cinéma référence explicite	7,4%	9,3%
Cinéma référence implicite	25,9%	2,3%
Vidéo référence explicite	0%	0%
Vidéo référence implicite	3,7 %	0%
Vidéoclip référence explicite	0%	0%
Vidéoclip référence implicite	0%	0%
Réseaux sociaux référence explicite	0%	0%
Réseaux sociaux référence implicite	3,7%	4,7%
Les textes web référence explicite	0%	25,6%
Les textes web référence implicite	0%	0%
Magazines (revues) référence explicite	0%	2,3%
Magazines (revues) référence implicite	0%	0%
<b>Distribution des éléments de consommation médiatique entre le groupe témoin et le groupe expérimental</b>	23,6%	61,4%

Pour commencer, nous décrivons de façon générale les types d'élément de consommation médiatique à la fois dans le groupe témoin et le groupe expérimental. La musique pouvait faire référence au fait d'aller à un concert ou à une chanson particulière, comme dans l'exemple où l'élève a donné comme titre à son texte *666 de la bête*, chanson popularisée par le groupe *Iron Maiden*. Pour la télévision, les références étaient variées, allant de téléromans québécois comme *19-2* à des séries américaines comme *Dexter* ou même aux matchs de hockey télédiffusés. Parfois, les élèves ont nommé un personnage d'une série, d'autres fois, ce sont des photos des romans-photos qui ont directement été tirées de la télévision. Les jeux vidéo, eux, n'étaient pas présents ou peu présents, si ce n'est, dans le cas du groupe expérimental, des images tirées de jeux vidéo (2). Quant à la publicité, les références notées concernent principalement les grandes chaînes de restaurants, souvent

américaines, comme *Starbucks* ou *McDonald's*. Par exemple, un élève du groupe témoin a bâti son roman-photo autour du vol d'un repas *Joyeux festin* chez *McDonald's*. Des images sélectionnées pour les romans-photos ont également permis de faire une référence implicite à des grandes marques de voitures comme *Lamborghini* ou *Ford*. Le cinquième type d'élément de consommation médiatique était le cinéma. Dans ce cas, la distinction entre une référence explicite et une référence implicite tenait dans le fait de nommer le film dans le premier cas et d'en deviner le scénario dans le deuxième cas. Ainsi, on pouvait clairement ressortir le scénario de films à succès récents de plusieurs textes d'élèves comme *Prisonniers* (Villeneuve, 2013) ou *Capitaine Philips* (Greengrass, 2013). Encore une fois, les scénarios étaient souvent ceux de films en provenance des États-Unis. La seule référence à noter à propos des vidéos se trouvait dans le groupe témoin et était implicite. En effet, un élève a choisi d'appeler un personnage de son récit policier Ching Chang et quelques vidéos, avec un personnage du même nom, circulent sur *YouTube*. On peut donc penser que l'élève s'est inspiré de cette vidéo pour nommer son personnage. Les références au vidéoclip, quant à elles, sont totalement absentes des textes des deux groupes. Les références directes, explicites, aux réseaux sociaux sont également absentes des textes des deux groupes, mais la même référence implicite revient dans deux textes différents. Il s'agit d'un personnage appelé *Pedobear*, représentant la pédophilie, récurrent sur Internet et popularisé par les réseaux sociaux. Pour ce qui est des textes web, on retrouve uniquement des références explicites dans le groupe expérimental puisque les éléments classés dans cette catégorie concernaient surtout des images tirées de sites ou de textes disponibles sur le web dont le lien était affiché directement sur l'image. Finalement, une seule référence à une revue a été faite, dans le groupe expérimental, et ce, de façon explicite. Un élève, dans son texte, a fait référence au magazine *Elle*, connu et publié un peu partout dans le monde.

Plus spécifiquement, dans le cas du groupe expérimental, la référence explicite à un texte web (25,6 %) est celle qui ressort des types d'élément de consommation médiatique. La majorité du temps, il s'agit de l'espace web où les élèves ont déniché leurs images pour le roman-photo, ce qui indique que la nature du texte joue sur les références mobilisées. La référence explicite à la publicité est le deuxième type d'élément de consommation médiatique le plus retrouvé dans les textes du groupe expérimental (20,9 %), autant dans



les images que dans le texte qui les accompagnait. Le troisième élément en liste est la référence implicite à la télévision (11,6 %) ; il s'agit surtout de photos qui ont été prises dans des émissions de télévision, mais qui accompagnent un texte qui ne concerne pas directement cette même émission de télévision. À parts égales (9,3%), on retrouve des références explicites à la télévision, des références implicites à la publicité ainsi que des références explicites au cinéma. Dans le cas d'une référence implicite aux réseaux sociaux, un seul cas a été relevé et expliqué précédemment, mais comme il a été trouvé dans deux textes différents, sa présence dans l'ensemble des éléments de consommation médiatique est de 4,7 %. Une seule référence explicite (2,3 %) et implicite (2,3 %) à un jeu vidéo a été relevée dans les textes. Ce fut également le cas pour la référence implicite au cinéma (2,3 %) et la référence explicite à un magazine (2,3 %). Aucune référence à la musique n'a été faite dans le groupe expérimental, et aucun élément n'a pu être associé à un vidéo ou à un vidéoclip, que ce soit de façon implicite ou explicite. La référence explicite aux réseaux sociaux, la référence implicite aux textes web ainsi que la référence explicite aux magazines n'ont pas non plus été exploitées par les élèves du groupe expérimental.

Pour ce qui est du groupe témoin, l'élément de consommation médiatique qui est le plus souvent utilisé par les élèves est la référence implicite au cinéma (25,9 %), alors que le lecteur peut repérer clairement le scénario d'un film à succès. Le second élément qui ressort dans ce groupe est la référence explicite à la télévision (22,2 %), soit à un personnage connu de la télévision, à une série télévisée ou à toute autre émission à la télévision. Dans ce même groupe, de nombreux éléments de consommation médiatique n'ont été retrouvés dans aucun récit, comme ce fut le cas des jeux vidéo, qu'il s'agisse d'une référence implicite (0 %) ou d'une référence explicite (0 %). La référence implicite à la publicité, la référence implicite à une vidéo, la référence implicite et explicite à un vidéoclip, la référence explicite aux réseaux sociaux, la référence implicite et explicite aux textes web ainsi que la référence implicite et explicite aux magazines sont également absentes (0 %) des textes du groupe témoin. Ainsi, sur les 20 types de références médiatiques (explicite et implicite confondus) recherchées dans les textes, 11 (55 %) n'ont été observés dans aucun texte du groupe témoin.



Lorsque l'on compare les deux groupes, les ressemblances se situent, entre autres, au niveau des éléments de consommation qui n'apparaissent dans aucun texte (0 %). C'est le cas des vidéoclips, des références explicites à un vidéo ou aux réseaux sociaux et des références implicites à un texte web ou un magazine. On constate surtout que, références explicites et implicites confondues, ce sont les références à la télévision (25,7 %), à la publicité (24,3 %) et au cinéma (20 %) qui sont les plus nombreuses. À elles seules, elles constituent 70 % des références à un élément de consommation médiatique dans les textes des élèves des deux groupes. La différence majeure entre les deux groupes se situe au niveau de la variété des références : les éléments sont un peu plus variés dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

Bien que ne faisant pas partie des éléments de consommation médiatique, l'analyse des récits des élèves a laissé d'autres traces intéressantes qui ont été relevées et qui serviront à lier notre premier sous-objectif et notre deuxième sous-objectif de recherche.

#### 4.2 Présence des autres éléments littéraires observés dans les récits policiers

Autres éléments observés	Nombre d'éléments	
	témoin	expérimental
Littérature traditionnelle référence explicite	23	2
Littérature traditionnelle référence implicite	0	0
Stérotypes	1	0
Aucune trace de consommation médiatique	4	4

D'abord, autant de récits du groupe témoin que de récits du groupe expérimental ne possédaient aucune trace de consommation médiatique, soit 4 par groupe (13,3 %). Ensuite, un élément, probablement lié à l'historique de consommation des médias de l'élève, mais impossible à classer parmi les types soulevés plus haut, a été catégorisé comme un stéréotype. En effet, il était possible de lire, dans le récit de l'élève 9 du groupe témoin : « (...) la plus grande collection de livres sur la religion musulmane et leurs traditions de criminalité. Il pensait donc que le criminel était de religion musulmane ». Comme l'origine de cet élément est impossible à catégoriser, nous l'avons placé dans les stéréotypes. Sinon, considérant que le texte policier présenté comme un texte source dans les deux groupes est le roman *Rouge poison*, nous avons soulevé les références qui y étaient faites ainsi que toute

référence à la littérature traditionnelle, soit à des récits connus. Dans le groupe témoin, 23 références explicites à la littérature traditionnelle ont été réalisées alors que, dans le groupe expérimental, seulement 2 références explicites ont été soulevées. Il pouvait s'agir d'une référence au titre du livre, à ses personnages, au crime réalisé dans le livre, à son mobile, au criminel, etc. Il pouvait également s'agir de traces comme le début classique d'un récit narratif, « Il était une fois », présent dans deux textes d'élèves. Au total, 92 % des références directes à la littérature traditionnelle ont été faites dans le groupe témoin contre 8% dans le groupe expérimental.

Toujours en lien avec la consommation médiatique des élèves, l'analyse des récits (romans-photos) du groupe expérimental a également permis d'observer l'utilisation que les élèves font de l'image lorsqu'ils doivent la jumeler au texte. Lors de l'analyse, tel que mentionné au chapitre précédent, trois liens ont été observés. Il peut y avoir redondance entre l'image et le texte (43,6 % des cas), comme dans cet extrait du texte de l'élève 27\_1 :



**Mathieu et Xavier sont deux petits garçons qui jouent ensemble dans une équipe de soccer.**

2

Sur l'image, nous pouvons apercevoir des jeunes garçons qui jouent au soccer alors que le texte dit presque exactement la même chose.

L'image peut aussi être un complément au texte (33,9 % des cas), comme dans cet extrait du texte de l'élève 27\_13,

<sup>2</sup> Les extraits des romans-photos sont des captures d'écran des blogues des élèves. Ils peuvent donc contenir des fautes d'orthographe, de syntaxe ou de ponctuation dont il n'est pas nécessaire de tenir compte.





Pendant la bagarre, les alarmes de la prison sonnèrent pour avertir une évasion. Steve, un détenu, s'est évadé de sa cellule et prit avantage de la bagarre pour sortir de la porte arrière de la prison.

C'est ce lien qui est recherché, car l'image nous montre clairement un détenu qui s'évade, mais le texte permet de compléter l'information en expliquant comment il s'est évadé et dans quelles circonstances.

L'image peut également être juxtaposée au texte sans lien (22,5 % des cas), en voici un exemple :



Il chercha encore, il regarda dans un restaurant près du port près du Kremlin et demanda au monsieur s'il avait vu un vieillard avec un enfant... Il répondit, Oui, ils viennent de partir en bateau.

Dans cet extrait, l'image nous présente Barack Obama, président des États-Unis, qui semble discuter avec un autre homme politique alors qu'un groupe de personnes travaillent derrière eux. Toutefois, dans le texte, il n'est ni question de Barack Obama (ni dans le reste du roman-photo de cet élève d'ailleurs) ni de politique. Le lien ténu qui existe entre les deux peut être le fait que, dans le texte, deux hommes se parlent, ce qui est aussi le cas sur l'image. On peut donc considérer que cette image a été juxtaposée au texte qui lui est accolé, mais que le lien entre les deux est si faible qu'on peut le considérer comme inexistant. Aussi, les élèves n'ont jamais intégré le texte aux images sous la forme de phylactères comme dans les exemples de romans-photos déposés sur le forum (voir le point 4.3).

Durant le projet, les élèves, peu habitués à la production texte-image, écrivaient puis recherchaient une image pour compléter ce qu'ils venaient d'écrire. Ainsi, seulement le tiers (33,9 %) des images des romans-photos sont utilisées pour compléter l'image comme ce

devrait être le cas dans un roman-photo, normalement. L'observation de ce phénomène permettra de compléter notre discussion à propos des éléments de consommation médiatique des élèves du groupe expérimental.

Un résultat intéressant ayant émergé de l'analyse des récits des élèves a également été le nombre de fautes contenues dans leurs écrits. Bien que cela ne soit pas en lien direct avec notre sous-objectif, la fréquence du nombre de fautes dans les récits des élèves permet d'établir une distinction entre la qualité de la forme des textes du groupe expérimental et celle des textes du groupe témoin. Ainsi, dans le groupe expérimental, les élèves ont fait, en moyenne, 5,1 fautes par 100 mots alors que ceux du groupe témoin en ont fait 1,3 pour le même nombre de mots. Qui plus est, lorsque l'on s'attarde à la longueur des récits des élèves de chacun des groupes, on constate que les élèves du groupe expérimental ont écrit en moyenne 378,6 mots contre 510,7 mots dans le groupe témoin. Toutefois, le test t (test de Student pour échantillons indépendants) réalisé par rapport aux nombres de fautes dans les textes des deux groupes et par rapport à la longueur des textes révèle une différence significative (0,001) seulement dans le cas des fautes. Ainsi, il y a véritablement une moyenne plus élevée de fautes dans les textes du groupe expérimental, mais le nombre de mots n'est pas significativement différent, deux élèves du groupe témoin ayant produit des textes beaucoup plus longs que la moyenne.

#### **4.2 Impact du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur**

Une fois leur récit policier écrit, les élèves ont dû répondre à un questionnaire qui permettait, dans les deux groupes, de vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une posture d'auteur (sous-objectif 2) et sur celui du développement d'une communauté d'auteurs dans le groupe expérimental (sous-objectif 3).

Pour différents énoncés, les élèves devaient répondre *pas du tout*, *un peu*, *modérément* et *beaucoup*. Nous présenterons, en les comparant, les résultats obtenus pour le groupe témoin ainsi que ceux obtenus pour le groupe expérimental.



Tableau 4.3 Nombre de réponses pour le groupe témoin

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
<b>Pendant que j'écrivais mon propre récit policier,</b>				
(1) ... j'ai développé mon côté créatif.	1	11	12	6
(2).... j'ai dû m'arrêter pour reclarifier mon projet parce que j'avais eu une ou des nouvelles idées.	5	15	9	1
(3) ... je me suis servi des textes (exemples) donnés par l'enseignante.	4	20	4	2
(5)... j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur.	5	9	13	3
(6)... j'ai jeté des passages de mon texte.	8	14	6	2
(7)... j'ai réécrit un passage de mon texte.	3	11	14	2
(8)... j'ai ajouté une idée dans une partie de mon texte que je croyais être déjà terminée.	7	14	8	1
(9)... l'idée que j'avais eue au premier cours a changé.	10	7	4	9

Tableau 4.4 Nombre de réponses pour le groupe expérimental

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
<b>Pendant que j'écrivais mon roman-photos,</b>				
(1) ... j'ai développé mon côté créatif.	3	13	10	4
(2).... j'ai dû m'arrêter pour reclarifier mon projet parce que j'avais eu une ou des nouvelles idées.	7	13	8	2
(3)... je me suis servi des textes (exemples) trouvés par les autres.	21	8	1	0
(4)... je me suis servi des textes des autres (blogues).	25	3	2	0
(5)... j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur.	3	21	4	2
(6)... j'ai jeté des passages de mon texte.	15	9	4	2
(7)... j'ai réécrit un passage de mon texte.	11	11	4	4
(8)... j'ai ajouté une idée dans une partie de mon roman-photo que je croyais être déjà terminée.	8	10	8	4
(9)... l'idée que j'avais eue au premier cours a changé.	7	8	7	8

Les énoncés 1 à 9 permettaient de voir si l'élève avait ou non développé une posture d'auteur. Nous rassemblons les énoncés selon la division proposée dans le cadre théorique, soit l'aspect créatif, l'implication de la lecture, le travail de résolution de problème ainsi que la notion de lecteur. D'abord, nous constatons que l'aspect créatif (énoncé 1) ne ressort ni

dans le groupe témoin ni dans le groupe expérimental puisque la majorité des élèves (23 pour le groupe témoin et 23 pour le groupe expérimental) ont répondu *un peu* ou *modérément* à savoir s'ils avaient développé leur côté créatif. Le test du khi-deux confirme d'ailleurs qu'il n'y a pas d'association significative puisque le rapport de vraisemblances (0,484) est supérieur à 0,05. En ce qui concerne l'implication de la lecture, l'énoncé 3 (*je me suis servi des textes donnés par l'enseignante ou trouvés par les autres*) pour les deux groupes et l'énoncé 4 (*je me suis servi des textes des autres*) pour le groupe expérimental permettaient de cerner si les élèves avaient utilisé des textes sources ou autres pour s'inspirer. Ici, la réponse la plus fréquente pour le groupe témoin est *un peu* avec 20 répondants, alors que les 3 autres catégories se partagent les élèves restants. Dans le groupe expérimental, une nette tendance se profile vers la réponse *pas du tout* aux énoncés concernant la lecture, car 21 élèves disent ne pas avoir du tout utilisé les exemples de textes trouvés par les autres et 25 élèves sur 30 n'ont pas utilisé les blogues de leurs collègues pour s'inspirer. Qui plus est, lorsqu'on applique le test khi-deux aux résultats obtenus à l'énoncé 3, le rapport de vraisemblance ( $<0,001$ ) annonce que nos variables sont associées et que la force du débalancement est forte (V de Cramer= 0.580). Les débalancements se trouvent au critère *pas de tout* alors que 21 élèves du groupe expérimental ont sélectionné cette réponse contre 4 dans le groupe témoin ainsi qu'au critère *un peu* choisi par 20 élèves dans le groupe témoin contre 8 dans le groupe expérimental. Ensuite, les énoncés 2, 6, 7, 8 et 9 concernaient le travail sur le texte. Ici, le but était de vérifier si le groupe expérimental, placé dans un contexte d'écriture différent (blogue), avait mieux saisi l'idée d'un texte qui n'est pas linéaire, mais qui se construit et qui peut changer au fil des cours. Le test khi-deux appliqué à ces énoncés nous donnait un rapport de vraisemblances supérieur à 0,05, où il n'y a donc pas d'association significative, dans le cas des énoncés 2 (0,831), 6 (0,606), 8 (0,581) et 9 (0,861). Seul l'énoncé 7 (*j'ai réécrit un passage de mon texte*) nous donne un rapport de vraisemblance de 0,014. Même si la force d'association (V de Cramer= 0,018) est faible, on peut observer des débalancements entre le critère *pas du tout* où 11 élèves du groupe expérimental ont choisi cette réponse contre 3 dans le groupe témoin et le critère *modérément* où 4 élèves du groupe expérimental ont choisi cette réponse contre 14 dans le groupe témoin. Les deux graphiques ci-dessous présentent la fréquence aux énoncés 2, 6, 7, 8 et 9 du questionnaire :

Figure 4.1 Perception du texte comme un objet construit : fréquence des réponses (témoin)

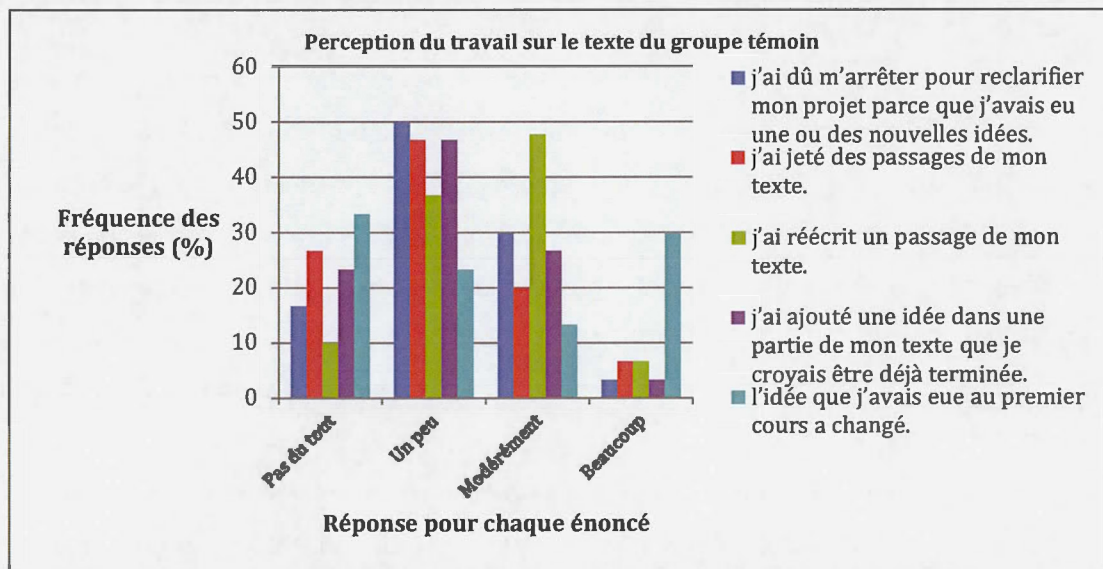
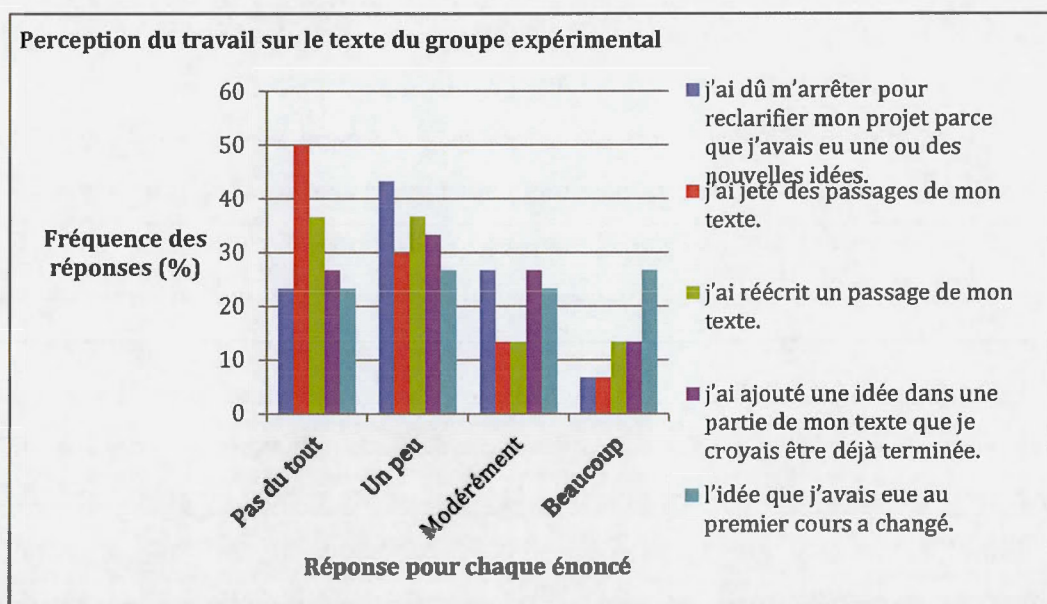


Figure 4.2 Perception du texte comme un objet construit : fréquence des réponses (expérimental)



Bien que certains énoncés présentent un mode qui ressort, par exemple, dans le groupe témoin où la moitié des élèves ont répondu *un peu* à l'énoncé 2 (*j'ai dû m'arrêter pour reclarifier mon idée*) ou dans le groupe expérimental où la moitié des élèves ont répondu *pas du tout* à l'énoncé 6 (*j'ai jeté des passages de mon texte*), aucune tendance ne se profile



nettement entre le groupe témoin et expérimental. On pourrait même aller jusqu'à dire que la majorité des répondants au questionnaire ont très peu vécu une expérience où ils voyaient leur texte comme un objet construit qu'ils peuvent modifier comme bon leur semble, au fur et à mesure, puisqu'à la majorité des énoncés 2, 6, 7, 8, 9, autant pour le groupe expérimental que le groupe témoin, plus de la moitié des élèves ont répondu *pas du tout* ou *un peu*. Finalement, le dernier aspect pour vérifier le développement d'une posture d'auteur était l'énoncé 5, soit *j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur*. On retient surtout de cet énoncé, lorsqu'on applique le test du khi-deux, que le rapport de vraisemblances (0,031) indique des variables associées. La force de l'association ( $V$  de Cramer=0,035) est faible, mais deux critères indiquent un débalancement entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Le premier débalancement se trouve au critère *un peu* où 21 élèves ont sélectionné ce critère dans le groupe expérimental contre 9 dans le groupe témoin. Le second débalancement est par rapport au critère *modérément* où 13 élèves du groupe témoin ont choisi ce critère contre 4 dans le groupe expérimental. Ainsi, 21 des élèves du groupe expérimental ont voulu *un peu* (9) ou *modérément* (13) faire ressentir des émotions à leur lecteur alors que 21 des élèves du groupe expérimental ont voulu *un peu* faire ressentir des émotions à leur lecteur.

Une question complétait le questionnaire en ce qui concerne leur perception du projet. En effet, les élèves devaient dire à quel point ils avaient été motivés par ce dernier et expliquer leur réponse :

Tableau 4.5 Motivation des élèves par rapport au projet

Groupe	Question	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
Groupe témoin	Étais-tu motivé par ce projet ?	10%	36,7%	43,3%	10%
Groupe expérimental		0 %	16,7%	73,3%	10%

Le groupe expérimental a apprécié l'expérience puisque 73,3 % des élèves ont sélectionné la réponse *modérément* et 10%, *beaucoup*, pour un total de 83,3 % pour une relativement appréciation positive. Toutefois, dans le cas du groupe témoin, les réponses sont davantage réparties entre *un peu* et *modérément*. Dans les deux cas, 10% des répondants ont dit avoir été très motivés par le projet en répondant *beaucoup* à la question.



Comme les élèves pouvaient expliquer leur choix de réponse pour cette question, quelques-uns ont laissé des commentaires pouvant donner des pistes d'explication. En ce qui concerne les commentaires laissés par les élèves du groupe expérimental, sur 30 questionnaires, 15 élèves (50 %) ont dit avoir été motivés par le projet en raison de la nouveauté, parce qu'ils travaillaient pour la première fois sur un blogue, qu'ils créaient quelque chose sur Internet. À l'inverse, dans le groupe témoin, les 10 % d'élèves ayant répondu qu'ils n'étaient pas du tout motivés par le projet ont tous commenté en disant qu'ils n'aimaient pas écrire, tout simplement. Bien qu'on pourrait penser qu'il devrait y avoir ce type d'élève dans les deux groupes, il semble que l'effet de nouveauté du blogue ait convaincu même les plus rébarbatifs du groupe expérimental. Dans les deux groupes, la majorité du temps, quand les élèves disent avoir été très motivés (*beaucoup*), ils l'expliquent en disant qu'ils aiment l'acte d'écrire : « J'aime écrire et développer mes idées » (23\_17) ou « Je trouve amusant de prendre des photos et de faire un récit avec ton imagination et ta créativité » (27\_5). Le genre de récit a également motivé une partie des élèves, puisque 15 % d'entre eux (groupe témoin et expérimental confondus) ont répondu qu'ils appréciaient ce type de récit ou que c'était leur préféré. Un élève a même répondu qu'il avait été motivé, car il souhaite devenir enquêteur, donc il a apprécié faire un récit policier. Pour expliquer qu'une majorité d'élèves des deux groupes ait répondu *modérément* à la question, les commentaires aident puisque les élèves (58,3 %) y expriment qu'ils ont aimé le genre de récit, le fait de rédiger une histoire ou d'écrire sur un blogue, mais ils apportent une nuance à leur réponse liée aux difficultés rencontrées dans l'acte d'écriture. Il peut s'agir de leur difficulté à développer leurs idées, à créer un texte nouveau ou à se corriger. Ainsi, les commentaires pouvaient ressembler à « J'aime bien écrire des textes, mais souvent, je manque d'idées » (23\_19), « C'était bien, mais je ne suis pas très créative, je ne savais pas comment commencer mon histoire » (27\_28) ou « J'avais hâte de faire mon histoire, mais pas de me corriger » (23\_30). Finalement, deux élèves, un dans chacun des groupes, ont commenté leur réponse en disant avoir apprécié l'autonomie que le projet leur laissait.

Dans le questionnaire, les élèves devaient également dire s'ils avaient l'impression d'avoir emprunté une idée à un collègue de classe afin de voir s'il y a eu davantage d'emprunts

mutuels dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin, puisque les élèves du groupe expérimental avaient accès aux textes de leurs collègues de classe en tout temps.

Tableau 4.6 Fréquence d'emprunt des idées

Groupe	Question posée	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
Groupe témoin	As-tu l'impression d'avoir emprunté une ou des idée(s) à un collègue de classe ?	83,3%	10%	0%	6,7%
Groupe expérimental		66,7%	26,7%	3,3%	3,3%

De prime abord, on constate que plus d'élèves n'ont pas l'impression d'avoir emprunté une idée à un collègue de classe de façon majoritaire dans le groupe témoin (83,3 %) que dans le groupe expérimental (66,7 %). Toutefois, lorsque l'on jumelle les élèves ayant répondu *Pas du tout* ou *un peu* à cette question, on retrouve 93 % des répondants dans les deux cas. Il n'y a donc pas de différence marquée entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Dans les deux cas, les emprunts mutuels n'ont pas eu lieu ou presque. De plus, les élèves pouvaient dire, s'ils avaient fait un emprunt, de quoi il s'agissait. Évidemment, peu d'élèves ont pu commenter cette partie, mais dans 36 % des commentaires, l'élève avait tout simplement emprunté le *nom du personnage d'un collègue de classe*, groupe témoin et expérimental confondus. Sinon, l'emprunt qui revient dans le groupe expérimental (21 % des commentaires totaux) est le fait d'avoir utilisé la même *construction de blogue* qu'un autre élève de la classe (titre, disposition des photos, etc.). Sinon, les autres commentaires n'ont pas été retenus dans la description, car malgré la question, certains élèves ont dit qu'ils avaient emprunté des idées à d'autres histoires, des mythes ou une série télévisée.

#### 4.3 Impact du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs

Deux outils de collecte de données nous permettent de vérifier les impacts du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs en classe après avoir placé les élèves du groupe expérimental dans un contexte où la communauté est nécessaire pour bâtir des apprentissages : les interventions sur le forum et les commentaires sur les blogues (voir dispositif didactique au chapitre 3). De plus, certains éléments du questionnaire permettent aussi de compléter les résultats obtenus.

Dans un premier temps, les interventions réalisées par les élèves sur le forum ont été catégorisées selon 6 types différents (voir annexe 6). Considérant que nous nous situons dans un contexte d'écriture littéraire, le premier type d'intervention en était un où l'élève donnait une ou des *caractéristiques des genres de textes à l'étude*, soit le récit policier et le roman-photo. Dans ce cas, les interventions étaient souvent des phrases qui avaient été prises telles quelles de sources d'information diverses comme Wikipédia : « Un roman-photo ou photo-roman est une histoire généralement sous une forme proche de la bande dessinée, composée de photos agrémentées de textes disposés dans des phylactères (bulle). (source : Wikipédia) » (élève 27\_27) Parfois, les interventions de ce type et les réponses qui suivaient donnaient un portrait global d'un des deux genres de récit à l'étude :

#### Exemple d'intervention sur le forum à propos des genres à l'étude

##### **Titre de l'intervention :** Caractéristiques du récit policier

On appelle récit policier un texte narratif (un roman ou une nouvelle) dans lequel une énigme (meurtre, vol, etc.) doit être résolue. Dans le cadre de cette énigme, une enquête est ouverte et est menée par un détective ou un inspecteur qui doit l'élucider.  
source: <http://www.maxicours.com/se/fiche/1/6/19661.html>

##### **Réponse 1 :**

Un récit policier a du succès s'il réussit à maintenir le lecteur en haleine. Pour cela, l'auteur utilise ce qu'on appelle le **suspense**.

On parle de suspense quand un péril grave menace un héros ou une population.

Ex. : Un tueur en série se livre à de nombreux crimes et il faut absolument trouver le coupable avant que d'autres crimes ne soient commis.

source: <http://www.maxicours.com/se/fiche/6/1/19661.html>

##### **Réponse2 :**

Le **roman policier** est un genre de roman, dont le drame est fondé sur l'attention d'un fait ou, plus précisément, d'une intrigue, et sur une recherche méthodique faite de preuves, le plus souvent par une enquête policière ou encore une enquête de détective privé.

Le genre policier comporte six invariants : le crime ou délit, le mobile, le coupable, la victime, le mode opératoire et l'enquête. Le roman policier recouvre beaucoup de types de romans.

L'élément thématique prédominant du roman policier est l'élucidation d'un crime au travers d'une enquête policière.

Source:[http://fr.wikipedia.org/wiki/Roman\\_policier](http://fr.wikipedia.org/wiki/Roman_policier)

Toutefois, tel que présenté dans l'exemple ci-dessus, plusieurs réponses pouvaient se dédoubler; il semble que les équipes portaient peu d'attention à ce qui avait déjà été publié sur le forum avant d'y ajouter une nouvelle information. Étant donné qu'au moins deux équipes de quatre élèves travaillaient à trouver les caractéristiques d'un récit policier, certaines informations étaient répétées, mais formulées différemment. Ainsi, le fait qu'un récit policier est un récit où il y a une enquête à résoudre puisqu'il y a eu un crime est répété dans 4 interventions différentes du même type.



Le deuxième type d'intervention, tout aussi lié à l'écriture littéraire, concernait le partage de *textes sources*. Des équipes avaient reçu le mandat de trouver des exemples de récits policiers et des exemples de romans-photos à partager avec leurs collègues de classe. Dans certains cas, les élèves n'ont laissé qu'un lien qui redirigeait vers le récit en question, dans d'autres cas, ils ont résumé le récit :

« Sabine et ses amis du Plateau Mont-Royal tenteront de résoudre cette énigme policière. Mais les aventures des adolescents s'entremêleront à la véritable enquête policière menée par le détective du SPCUM, Pierre Ross, qui est le père de Sabine. Les relations père-fille ne seront pas toujours au beau fixe, mais le tout se terminera dans la paix et la réconciliation.»  
(Marineau, 2000)

Pour ce qui est des romans-photos, quelques-uns ont mis directement, dans leur intervention, sous la forme d'image, leur exemple de roman-photo :

Ceci est un exemple de roman-photo



Dans le cas des interventions concernant les textes sources, aucune n'a été répétée comme ce fut le cas pour les caractéristiques des genres de récits. Il n'y a pas eu d'interaction entre les élèves dans ce cas, puisque chacun ne faisait qu'ajouter l'exemple trouvé par son équipe. De plus, un élève, à la fin du projet, a déposé un lien vers son blogue en suggérant que les autres lisent son roman-photo. Nous avons considéré cette intervention comme étant associée aux textes sources étant donné que l'élève propose désormais son texte comme un exemple.

Le troisième type d'intervention recherché était le *débat d'idées*. Considérant que la communauté est sociale et que des membres de cette communauté peuvent ne pas être d'accord, certains débats auraient pu démarrer sur le forum, surtout si les élèves trouvaient



des éléments contradictoires lors de leurs recherches concernant les types de récits ou les textes sources. Toutefois, aucune intervention de ce type n'a été répertoriée lors de notre analyse des interventions. Nous y reviendrons dans la discussion des résultats.

Le quatrième et le cinquième type d'intervention étaient très liés, car il s'agissait de la *demande d'aide par les auteurs* et de la *réponse pour venir en aide aux auteurs*. Tel que présenté dans la méthodologie, les élèves pouvaient se servir du forum comme d'un lieu de partage lorsqu'ils avaient des questions sur le roman-photo à produire. Il pouvait s'agir de questions sur le contenu de leur texte, sur la forme de ce dernier, sur l'utilisation du blogue, etc. Par la suite, n'importe lequel des élèves du groupe pouvait répondre à la question. Seulement deux interventions de type *demande d'aide* ont été retrouvées sur le forum, avec une seule réponse dans les deux cas (la réponse provenant du même élève de la classe les deux fois) :

Élève 1 : Question sur l'audio de weebly ???

Élève 2: Malheureusement, l'audio de weebly est premium donc ce n'est pas possible...

En tout cas un bon site pour les fichiers audios est: <http://soundbible.com>

Élève 1 : Question : Comment on fait pour mettre du texte sur les images?

Élève 2 : Tu dois les éditer avec un autre logiciel.

Nous avons également classé comme étant une *réponse pour venir en aide aux auteurs* l'intervention dans laquelle l'enseignante redonne aux élèves les consignes pour le projet avec quelques rappels. En ce sens, l'enseignante agit comme guide auprès de la classe. Par ailleurs, il est à noter qu'aucune intervention hors propos n'a été relevée.

Le tableau ci-dessous présente la distribution des interventions sur le forum parmi les six types d'intervention présentés précédemment.

Tableau 4.7 Interventions relevées sur le forum de classe

Types d'intervention	Nombre	Fréquence
1. Intervention donnant des caractéristiques des genres de textes à l'étude.	13	41,9%
2. Intervention proposant des textes sources.	13	41,9%
3. Intervention de type débat d'idées	0	0%
4. Demande d'aide par les auteurs	2	6,5%
5. Réponse pour venir en aide aux auteurs	3	9,7%
6. Intervention hors propos	0	0%
<b>Nombre total d'interventions</b>	<b>31</b>	

Le tableau permet d'observer que les interventions à propos des *caractéristiques des genres à l'étude* (41,9 %) et les interventions proposant des *textes sources* (41,9 %) sont présentes dans la même proportion et sont majoritaires sur le forum, puisqu'elles représentent à elles seules 83,8 % des interventions. Ainsi, les interventions de *demande d'aide* (6,5 %) et celles de *réponse pour venir en aide* (9,7 %) sont peu présentes, alors que les interventions de type débat d'idées ou les interventions hors propos sont totalement absentes (0 %).

Dans un deuxième temps, nous avons analysé les commentaires relevés sur les blogues des élèves du groupe expérimental, blogues sur lesquels étaient déposés les romans-photos. Il nous a été possible de définir cinq catégories de commentaires (voir annexe 6 pour les codes), le premier étant le *commentaire sur le contenu du blogue*. Le commentaire était souvent le même, mais formulé différemment, soit que l'élève qui commentait trouvait que l'histoire de son collègue était intéressante. Ainsi, certains des commentaires ressemblaient à : « Bonne histoire ! » (27\_4), « Je trouve que ton histoire est très bonne » (27\_17), « Bonne idée d'histoire, c'est très intrigant » (27\_23), etc. Un élève a également commenté le nom du blogue de son collègue : « J'adore le nom de ton blogue ! » (27\_24). Le deuxième type de commentaire concernait *la langue*. Il s'agissait, dans tous les cas, de commentaires qui ne mentionnaient pas d'erreur particulière, mais plutôt la quantité d'erreurs présentes dans le récit du collègue auteur : « Il y a quelques erreurs » (27\_5) ou « Fais attention à ton français » (27\_31). La troisième catégorie est celle des *commentaires sur l'aspect visuel du blogue*. Les élèves pouvaient, en effet, faire les choix qu'ils désiraient en ce qui concernait l'organisation de leur blogue. Les trois commentaires de ce type disaient à peu près tous la même chose, soit que le blogue de leur collègue était beau. Quant au quatrième type de

commentaire, il s'agissait d'*encouragement* afin de poursuivre le travail de création déjà commencé : « Bravo, bien travaillé ! » (27\_4), « C'est bien avancé, continue comme cela ! » (27\_9) ou « Ne lâche pas » (27\_23). Le cinquième type de commentaire est celui qui est *hors propos*. Dans ce cas, il n'y en a qu'un où l'élève a écrit : « holà chikita ! » (27\_17), ce qui n'a rien à voir avec la communauté d'auteurs.

Tableau 4.8 Commentaires relevés sur les blogues des élèves

Types de commentaires	Nombre	Fréquence
1. Commentaire sur le contenu du blogue	13	52%
2. Commentaire sur la langue	4	16%
3. Commentaire sur l'aspect visuel du blogue	3	12%
4. Encouragement	4	16%
5. Commentaire hors propos	1	4%
Nombre total de commentaires	25	
Blogues sans commentaire	15	

On peut donc constater que le type de commentaire le plus récurrent est celui sur le *contenu du blogue* (52 %), alors que les commentaires sur *la langue* (16 %) ou ceux d'*encouragement* (16 %) arrivent assez loin derrière. Les commentaires sur *l'aspect visuel du blogue* (12 %) et le commentaire *hors propos* (4 %) complètent le tableau.

Il est également intéressant de souligner que 68 % des commentaires laissés sur les blogues l'ont été par des filles et que deux filles sont responsables à elles seules de 40 % des commentaires laissés sur les blogues de leurs collègues de classe.

Le questionnaire du groupe expérimental a également permis de compléter nos données quant à la manifestation d'une communauté d'auteurs en classe. Le tableau 4.9 présente la fréquence obtenue à chacune des questions posées dans le questionnaire du groupe expérimental à propos de la communauté d'auteurs.



Tableau 4.9 Fréquence des réponses liées à la communauté d'auteurs

Est-ce que tu t'es senti dépendant de ce que tes collègues de classe mettaient sur le forum pour mieux comprendre le projet ?	70%	20%	3,3%	6,7%
Est-ce que tu as utilisé les conseils, les textes ou toute autre information partagée sur le forum ?	43,3%	53,3%	3,3%	0%
Les découvertes des autres t'ont-elles aidé à avancer ton propre projet ?	30%	50%	16,7%	3,3%
As-tu senti que tu avais une responsabilité envers tes collègues de classe ?	20%	50%	26,7%	3,3%
Y a-t-il eu des débats avec des collègues de la classe durant l'écriture (cela peut s'être fait sur le forum ou à l'oral)	46,7%	33,3%	16,7%	3,3%

À la première question *Est-ce que tu t'es senti dépendant de ce que tes collègues de classe mettaient sur le forum ?*, la majorité des élèves ont répondu *Pas du tout* (70 %) alors que pour la question *Est-ce que tu as utilisé les conseils, les textes ou toute autre information partagée sur le forum ?*, 43,3 % des élèves ont donné la même réponse. Toutefois, lorsque l'on additionne à ces résultats les élèves qui ont répondu *un peu* à ces deux mêmes questions, on obtient 90 % des élèves pour la première question et 96,6 % pour la seconde. Ainsi, une faible partie du groupe s'est sentie dépendante des autres et a utilisé ce que les autres auteurs de la communauté proposaient. Ces résultats vont de pair avec ceux présentés par rapport à la posture d'auteur (section 4.2) où une majorité des élèves disait ne pas avoir utilisé ni les exemples de textes trouvés par les autres ni les blogues des collègues de classe pour s'inspirer dans la rédaction de leur roman-photo. À la question *Les découvertes des autres t'ont-elles aidé à avancer ton propre projet ?*, 80 % des élèves ont répondu *pas du tout* ou *un peu*, ce qui demeure cohérent avec leurs réponses données aux deux premières questions. Pour ce qui est de la question concernant leur responsabilité envers leurs collègues de classe (*As-tu senti que tu avais une responsabilité envers tes collègues de classe ?*), encore une fois, les élèves ont répondu en majorité *pas du tout* (20 %) ou *un peu* (50 %). Pour la dernière question (*Y a-t-il eu des débats avec des collègues de la classe durant l'écriture que ce soit sur le forum ou à l'oral*), les réponses se divisent majoritairement entre *pas du tout* (46,7 %) ou *un peu* (33,3 %). Étant donné que, dans les types d'intervention relevés sur le forum (résultats présentés précédemment), nous

n'avons retrouvé aucune intervention de type *débat d'idées* (0 %), nous pouvons émettre comme hypothèse que les 53,3 % d'élèves qui ont répondu *un peu, modérément* ou *beaucoup* à cette question ont eu des débats qui se sont déroulés à l'oral et auxquels la chercheure n'a pas accès aux fins d'analyse. Nous ne pouvons cependant pas vérifier cette hypothèse.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous analyserons d'abord les traces de consommation médiatique relevés dans les récits des élèves afin de dégager des tendances pour le groupe expérimental ou le groupe témoin. Ensuite, nous vérifierons si le blogue et le forum peuvent avoir un impact sur le développement d'une posture d'auteur. Enfin, nous développerons sur l'impact du blogue et du forum sur le type de communauté qui s'est instaurée parmi les élèves du groupe expérimental.

#### **5.1 Traces de consommation médiatique**

##### **5.1.1 L'importance accordée à l'image dans le groupe expérimental**

Le premier sous-objectif de cette recherche consistait à décrire les traces de consommation médiatique sur les choix littéraires des élèves. Ainsi, dans le groupe expérimental, l'élément de consommation médiatique le plus souvent relevé était la référence explicite à un texte web. Cette observation est cohérente avec le travail réalisé dans ce groupe puisque les élèves devaient créer un roman-photo. Toutefois, ils pouvaient utiliser des images tirées d'Internet ou des photos prises par eux-mêmes. Tous les élèves de ce groupe ont choisi d'utiliser le web pour trouver les images nécessaires à leur roman-photo. Ainsi, il semble logique de penser qu'ils ont consacré le temps qui leur était accordé pour le projet afin de naviguer sur le web pour trouver l'image qui soutienne le mieux leur propos, car aucun d'entre eux n'a choisi de créer l'image dont il avait besoin. Cette idée est corroborée par la qualité de la langue des récits policiers du groupe témoin par rapport aux romans-photos du groupe expérimental. En effet, la moyenne de fautes est significativement plus élevée dans le groupe expérimental, soit 5 fautes aux 100 mots dans les textes de ce groupe, alors



qu'elle est d'une seule faute aux 100 mots dans le groupe témoin. Cependant, les deux groupes avaient accès aux mêmes outils pour se corriger et avaient eu, auparavant, la même formation pour s'en servir. De plus, malgré la consigne (annexe 1) et le temps donné en classe pour réaliser le projet, certains élèves du groupe expérimental se sont limités à de très courts récits, en deçà de ce qu'ils écrivent habituellement. Un bon exemple est celui de l'élève 27\_4 du groupe expérimental. Voici le début de son roman-photo :



C'était une journée très normale au prestigieux musée de **Washington**. Aujourd'hui une bague très couteuse y était exposée.

La bague était présentée sur un stand.



Un homme suspect marchait dans le musée et il portait une attention particulière à la bague.

L'ensemble de son roman-photo ne tient qu'en 10 photos accompagnées d'une ou de deux courtes phrases. Cette observation confirme ce que Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) avancent : « À l'adolescence, la tentation est forte, en raison de la prégnance des images, à insister sur celles-ci au détriment du texte » (p.88). C'est d'ailleurs ce que conclut Lebrun (2012) au sortir d'une expérimentation sur la rédaction d'un document multimodal dans des classes de 4<sup>e</sup> secondaire. Dans son expérimentation, les images s'imposant à l'esprit de

manière très forte, plusieurs élèves ont cru qu'elles seraient suffisantes pour porter le message. Ils n'ont donc pas réfléchi au sens produit dans l'interaction texte-image et au but de choisir une image plutôt qu'une autre. C'est le cas pour les élèves de notre groupe expérimental : il semble en effet qu'ils ne sont pas nécessairement conscients du message qu'une image peut véhiculer, car l'analyse des relations entre le texte et l'image dans les romans-photos a démontré que 43,6 % du temps, il y a redondance entre l'image choisie par l'élève et le texte qui l'accompagne, la relation n'étant pas riche, variée (Van der Linden, 2006). Dans un projet de littératie médiatique à propos des stéréotypes mené par Lebrun et Lacelle (2012), les deux auteures concluent, elles aussi, que « souvent, les images sont redondantes par rapport au texte plutôt que d'amener un point de vue différent ou d'être complémentaire » (p.66). Notre recherche confirme l'une des conclusions que tirent ces auteures de leur recherche, soit qu'il faut amener les élèves à mieux « équilibrer l'attention qu'ils portent aux images par rapport aux énoncés verbaux dans des textes multimodaux » (Lebrun et Lacelle, 2012 : 67). Nous pouvons donc noter que le dispositif didactique mis en place dans notre groupe expérimental a permis de développer l'une des trois compétences en littératie médiatique, soit la compétence technologique, car les élèves ont fait une utilisation adéquate de l'outil technologique mis à leur disposition, mais que la compétence multimodale, quant à elle, n'a pas été développée considérant que les élèves ne combinent pas efficacement, dans leur récit, l'image et l'écrit (Lebrun et Lacelle, 2012).

Il est possible de se questionner sur les raisons qui ont mené les élèves à mettre autant l'accent sur l'image et non sur la relation qu'elle peut avoir avec le texte. Une piste d'explication se trouve dans le fait que nous n'avons pas pris le temps de précéder l'écriture multimodale de lecture multimodale alors que Lapp, Moss et Rowsell (2012) ont souligné toute l'importance de faire précéder les exercices d'écriture multimodale d'activités de lecture multimodale. Si les jeunes ont tant de difficulté à produire des textes multimodaux, on peut avancer l'hypothèse que c'est parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes en lecture multimodale. Dans le développement du dispositif didactique, nous sommes partie du principe que le partage de textes sources tel que le propose Crinon (2006) permettrait aux élèves de comprendre le genre (roman-photo) et de puiser leur inspiration dans les textes partagés (forum) et les textes des collègues de classe (blogues). Dans la mise en place d'une

écriture littéraire en classe (lié au sous-objectif 2 de cette recherche), on suppose donc que le travail d'interprétation que l'élève fait sur les textes sera réinvesti dans son propre texte (Tauveron, 2005). Ainsi, en proposant de partager des textes, nous étions en mesure de penser que les élèves les liraient. Toutefois, 21 élèves sur 30 du groupe expérimental soutiennent ne pas avoir utilisé du tout les exemples de textes trouvés par les autres et déposés sur le forum et 25 disent ne pas avoir utilisé du tout les textes de leurs collègues de classe déposés sur leur blogue. Conséquemment, il était difficile ou même impossible pour les élèves du groupe expérimental de se questionner sur le message qu'ils voulaient transmettre par l'image sélectionnée. À plus forte raison, lorsqu'on observe attentivement le choix d'images de quelques élèves, on conçoit que ces derniers n'avaient pas conscience du symbole que cachent certaines images. Cet extrait du roman-photo de l'élève 27\_29 en est un bon exemple :



Elle décida de se déguiser en enquêtrice pour prouver que sa mère a été assassinée.

Fille: Si la police ne me crois pas, je vais faire mon enquête moi-même.

Ici, une courte recherche sur Internet permet de retrouver l'image de l'enquêtrice sur un site de costumes pour adultes. Cette image se veut une vision séduisante, provocante, d'une femme en costume de Sherlock Holmes. Rien, dans le récit policier de cette élève, ne laisse croire qu'elle a perçu ce message que transmettait l'image choisie, qu'elle en comprend le code, car rien d'autre dans son texte ne cherche à provoquer. Pour elle, il ne s'agit que d'une image qui soutient ce que le texte dit, soit qu'une fille s'est déguisée en enquêtrice.



Un autre exemple probant est celui de l'élève 27\_33 :



Dedans il y avait trois hommes avec des déguisements d'ours. Ils ont assommé Jack, il se réveilla il était dans un vieux bâtiment a la limite de la ville.

Puisque, dans son histoire, trois hommes sont déguisés en ours dans une camionnette, il a choisi une image qui représente, en partie, ce qu'il vient de dire, soit une camionnette avec un ours au volant. En revanche, dans notre analyse des romans-photos, nous avons soulevé que cette image faisait référence à un ours appelé *Pedobear*, représentant la pédophilie, récurrent sur Internet et popularisé par les réseaux sociaux. Encore une fois, l'histoire de cet élève n'a rien à voir avec la pédophilie, ce qui laisse croire que ce dernier a soit choisi cette image sans en comprendre le deuxième sens ou ce qu'elle sous-entend pour un lecteur plus averti, soit il cherche à provoquer, ce qui est propre à l'adolescent (Buckingham, 2003). Il reste tout de même que ces deux élèves représentent bien la difficulté des jeunes du groupe expérimental à comprendre les codes de la lecture multimodale (Lebrun et Lacelle, 2012).

Non seulement quelques images avec un sens caché non exploité ont été sélectionnées par des élèves peu axés sur le sens produit par l'interaction texte-image, mais de nombreuses images choisies pour les romans-photos sont des références à la publicité. Dans le groupe expérimental, 32,2 % des références (explicites et implicites confondues) sont liées à la publicité, ce qui en fait la deuxième trace de consommation médiatique la plus présente dans les récits de ce groupe. Cette observation est logique considérant l'importance, soulevée ci-dessus, que les élèves ont accordée aux images. La publicité est un mode de communication où l'image est le message : « Ce qui importe dans l'image publicitaire, c'est de ne laisser que le visuel, c'est-à-dire le texte, le slogan traduit en image. C'est tout le paradoxe, car si l'image fait ou doit faire parler, la publicité, elle, fait parler l'image » (LeFourn, 2005 :89). Ainsi, les images véhiculaient parfois un message si fort que l'élève avait peu à ajouter. Dans ce cas, les traces de ce type de consommation médiatique

pouvaient avoir un impact littéraire sur l'ensemble du récit d'un élève. Par exemple, dans le roman-photo 27\_28, l'élève a raconté l'histoire du vol d'un repas *Joyeux festin* chez *McDonald's* et presque toutes les images sélectionnées sont celles de publicités de cette grande chaîne de restaurants :



Un diner comme les autres , Kelly  
était au Mcdonald entreindre de  
savourez son Joyeux festin.



Kelly décida d'allée à la salle de bain  
donc elle ce leva et laissa sont Joyeux  
festin sur la table

L'histoire proposée découle directement de la publicité et celle-ci est devenue la base de tout le récit. Les images publicitaires prennent une grande place dans ce roman-photo et l'élève a peu accompagné ces dernières de texte. Encore une fois, le contenu reste donc assez minime par rapport à l'importance accordée à l'image.

L'importance accordée à l'image permet également d'expliquer le troisième élément de consommation médiatique le plus présent dans les romans-photos du groupe expérimental, soit la référence implicite à la télévision (11,6 %). Plusieurs élèves se sont servis de photos ou d'images tirées de séries télévisées. Dans la plupart des cas, l'élève ne fait même pas référence à l'émission en question dans son texte, mais il a utilisé une image qui nous permet de l'associer à une émission de télévision. Encore une fois, dans plusieurs cas, les élèves ne semblent pas avoir considéré l'image choisie dans l'ensemble de leur processus. Par exemple, l'élève 27\_7 propose, après que son personnage principal ait été pris à tuer une autre personne, l'image suivante :



Les policiers m'amena au poste de police et l'on m'examina.



Cette image est tirée d'une série d'animation, *Bob l'éponge*, considérée comme drôle et amusante et qui raconte les péripéties de créatures marines. Bien que le choix de cette image se soit probablement fait à cause des termes « police station », la référence à l'émission de télévision est évidente et donne du fil à retordre dans l'interprétation à faire du récit de l'élève, le message qu'elle porte étant ambigu puisque son récit ne semble pas se passer sous la mer ni impliquer des créatures marines.

Bref, l'analyse des romans-photos du groupe expérimental révèle que l'image est demeurée au centre des choix des élèves, mais que cette articulation texte-image ne s'est pas réalisée de manière consciente, dans une réelle réflexion de production du sens (Lebrun et Lacelle, 2011). Enfin, de par la nature du projet vécu par le groupe expérimental (roman-photo), il n'est pas surprenant que les images tirées du web dominant et que les références médiatiques soient légèrement plus variées que pour le groupe témoin, qui avait à réaliser un récit policier dit plus « classique » et qui, lors de la réalisation du travail, n'interagissait pas aussi étroitement avec les TIC que le groupe expérimental.

### 5.1.2 La recherche de formes narratives dans le groupe témoin

En ce qui concerne le groupe témoin, deux référents de consommation médiatique sont au premier plan dans les récits policiers des élèves, soient la référence au cinéma et la référence à la télévision. À elles seules, elles représentent deux références sur trois trouvées dans les récits (66,6 %). Ce qui retient l'attention dans un tel résultat, c'est qu'il



s'agit dans les deux cas de référents qui possèdent une forme narrative. Considérant que le groupe témoin, dans la mise en place du dispositif didactique, avait accès à moins d'exemples de récits policiers que le groupe expérimental (il avait principalement celui de *Rouge poison*, lu quelques semaines avant), il est possible de croire, tel que le souligne Tourigny (2006), que les élèves ont cherché eux-mêmes des pistes pour démarrer leur récit dans leur culture personnelle. Tauveron et Sève (2005) soulignent que l'élève qui écrit à son tour et qui cherche sa voix se servira de son univers de fiction qui relève de ses expériences personnelles. Une élève du groupe (23\_17), dans son questionnaire, a même écrit : « Le fait de n'avoir aucune contrainte m'a plu, car j'aime m'inspirer de livres et de films en développant mes propres idées. » Dans certains cas, toutefois, le scénario d'un film était si précis qu'on peut supposer que l'élève l'a copié plutôt que de s'en inspirer. Ce fut le cas d'une élève qui a utilisé presque entièrement le scénario du film *Prisonniers* en ne changeant que les noms des personnages. Cependant, dans la majorité des cas, les élèves ont utilisé un personnage et ses caractéristiques pour en faire le personnage de leur histoire (par exemple, *Aurélie Laflamme* dans le récit de l'élève 23\_3) ou ils ont utilisé le concept d'une émission de télévision pour bâtir la trame narrative de leur récit (par exemple, la série *Dexter* dans le récit de l'élève 23\_27). Ainsi, les plus expérimentés ont su user de leurs connaissances des formes classiques de narration étudiées à l'école pour intégrer à leur écriture des formes narratives nouvelles (Lebrun, 2012). L'idée de s'inspirer de textes lus pour écrire son propre texte n'est pas sans rappeler le concept d'écriture littéraire. Alors que notre postulat de départ supposait que les élèves du groupe expérimental ayant accès à des textes sources en ligne auraient une plus grande facilité à piger dans ces récits pour s'en inspirer, il semble que ce soit plutôt les élèves du groupe témoin, laissés seuls avec leurs éléments de culture, qui ont su piger dans le creuset de leurs expériences personnelles liées à leur consommation médiatique. L'accès à des ressources en ligne pour les élèves du groupe expérimental a-t-il été source de distraction plutôt que source de production? Nous ne pouvons cependant pas vérifier cette hypothèse.

### 5.1.3 Les traces de consommation médiatique, une porte d'entrée dans la culture des élèves.

Lorsqu'il est question de jumeler les traces de consommation médiatique des groupes expérimental et témoin, non seulement 70 % des références incluent la télévision, la publicité et le cinéma, mais ces références s'avèrent être un reflet de la culture populaire des élèves (Lebrun, 2012), celle-ci comportant, entre autres, les émissions de télévision et les films à effets spéciaux: « La génération des moins de 30 ans a grandi au milieu des téléviseurs, ordinateurs, consoles de jeux et autres écrans dans un contexte marqué par la dématérialisation des contenus et la généralisation de l'internet à haut débit : elle est la génération d'un troisième âge médiatique encore en devenir » (Donat, 2009). Parfois perçue négativement, la culture populaire est constituée de résidus et de transpositions de la culture traditionnelle et se caractérise par un rapport pratique et spontané de l'individu à la vie, à la société (Dumont, 1982 ; Levasseur, 1982). On pourra même aller jusqu'à qualifier de culture de masse celle transposée dans les éléments de consommation médiatique des élèves puisque cette culture « se définit comme une culture produite en fonction de sa diffusion massive à un groupe d'individus. Cette diffusion est assurée par les institutions publiques et privées » (Beaudry, 2009 : 11). De par notre proximité avec les États-Unis, la culture de masse transposée dans les traces de consommation médiatique des récits des élèves est une culture clairement américanisée. Des références à des films américains à succès, récents de surcroît (*Prisonniers*, *Capitaine Philips*, *Superman*, *Mademoiselle Détective*), à des séries télévisées (*Dexter*, *CSI*, *Mentalist*, *Family Guy*) ou à des produits reliés à de grandes chaînes américaines (*Stabucks*, *McDonald's*, *Budweiser*) ressortent de notre analyse des éléments de consommation médiatique. Ces résultats témoignent de la place occupée par la culture première chez les élèves. En effet, la culture première, partagée par une communauté, un groupe social, s'adopte au quotidien et constitue la première ligne de l'identité (Beaudry, 2007 ; Dumont, 1982). Il est donc normal pour l'élève de s'y référer lorsque vient le temps de créer puisque c'est la facette de la culture qui lui vient le plus spontanément. Lebrun (2012) suggère que les enseignants ne doivent pas réprimer ce besoin qu'ont les élèves de faire référence à leurs héros dits populaires, mais qu'ils devraient plutôt s'en servir comme d'un tremplin dans le cadre d'une écriture créative.

Dans un contexte médiatique où l'offre de produits médias est toujours plus vaste, le concept de culture se diversifie et l'école doit transmettre une culture plurielle où la transmission du patrimoine se fait tout en tenant compte des productions de la culture populaire, de masse (Beaudry, 2009). Il faut donc permettre aux élèves de créer une distance par rapport à leur culture première, une prise de conscience de celle-ci pour leur permettre d'entrer dans une culture seconde. Les traces de consommation médiatique laissées par les élèves sont autant de marques de leur culture et la façon dont ils ont réussi à les inclure de façon plus ou moins habile dans leur récit démontre le travail fait pour se distancier de ce qu'ils connaissent. Nos observations vont alors dans le sens de ce qu'avance Lebrun (2012) : « Il faut produire des consommateurs critiques (...) L'enseignant efficace ne peut plus se contenter d'imposer les valeurs et les normes de la culture officielle ». Voilà cependant le « pas » que les élèves du groupe expérimental n'ont pas franchi, car il n'y a pas eu de réflexion sur la production médiatique. C'est l'une des limites de notre dispositif didactique sur laquelle nous reviendrons dans nos considérations générales.

En terminant, malgré le fait que la culture regroupe un ensemble d'œuvres produites par une civilisation, les élèves, placés dans un contexte d'écriture d'un récit, continuent d'user d'éléments de consommation médiatique plus traditionnels. En effet, la majorité des références des deux groupes sont liées à la télévision, à la publicité et au cinéma alors que les vidéoclips ou les réseaux sociaux, fortement présents dans la vie des adolescents d'aujourd'hui, sont presque totalement absents de leurs textes. Il semble que d'écrire un récit fait appel à des codes, à une structure de connaissances relativement partagées par un groupe d'individus et reconnaissables (Beaudry, 2007), et que ces codes soient assez figés lorsque vient le temps d'écrire un récit en classe de français. Le meilleur exemple demeure que, dans tous les récits des élèves, lorsqu'un personnage doit faire des recherches pour élucider un mystère, celui-ci prend irrémédiablement le chemin de la bibliothèque alors que, pour les adolescents d'aujourd'hui, la recherche passe par Internet et ses moteurs de recherche (Asselin, 2010). Ainsi, les élèves sont prêts à utiliser leurs référents, mais ils voient, probablement de façon inconsciente, une limite à utiliser toutes les formes de consommation médiatique dans un travail scolaire, qu'il se réalise sous forme de blogue sur Internet ou non.



## 5.2 Faible impact du blogue et du forum pour développer une posture d'auteur

Les traces de consommation médiatique laissées par les élèves dans leurs récits ont permis de voir se profiler une réponse au deuxième sous-objectif que s'était donnée cette recherche, soit de vérifier l'impact du forum et du blogue sur le développement d'une posture d'auteur. Malgré que ces médias sociaux suggèrent un contexte de création nouveau (lier l'image et le texte), qu'ils permettent une construction moins linéaire de la pensée (blogue dont on peut bouger facilement les parties), qu'ils facilitent le partage de ressources (textes sources) et qu'ils donnent accès à un lecteur, à un public authentique et non pas seulement l'enseignante, les résultats obtenus dans notre recherche ne permettent pas d'avancer que le blogue et le forum favorisent la mise en place d'une posture d'auteur. Les réponses obtenues lors de la passation du questionnaire aux élèves des deux groupes ne présentent pas de distinction nette entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

Premièrement, en ce qui concerne l'aspect créatif du développement d'une posture d'auteur, les élèves ont répondu, à majorité dans les deux groupes, qu'ils avaient *un peu* ou *modérément* développé leur créativité lors du projet. Ainsi, l'impression des élèves est la même d'un groupe à l'autre, ce qui est confirmé par notre test khi-deux qui ne relève pas de déséquilibre notable et donc, pas de différence entre les deux groupes. Même si les types d'éléments de consommation médiatique variaient entre les deux groupes, ils étaient présents sous diverses formes et permettaient à l'élève d'un groupe comme de l'autre d'user de sa culture première; le groupe expérimental ne s'est pas ainsi distingué du groupe témoin. La façon dont les jeunes ont intégré leurs expériences culturelles personnelles montre une forme de créativité, mais celle-ci n'est pas davantage présente dans un groupe que dans l'autre.

Deuxièmement, la posture d'auteur suppose une modification du rapport à l'écrit où l'élève perçoit son travail comme une résolution de problème et non pas comme une transcription linéaire de sa pensée (Tauveron, 2005). Cinq énoncés du questionnaire visaient à vérifier si les élèves acceptaient de jeter un passage, de le réécrire ou de reclarifier le projet d'écriture pour mieux le poursuivre. Nous voulions ainsi vérifier si les élèves du groupe expérimental

avaient davantage expérimenté cet aspect de la posture d'auteur, aspect plus facile à expérimenter dans leur cas grâce à la mobilité du blogue. Les réponses obtenues à quatre des cinq énoncés montrent que ni les élèves du groupe expérimental ni les élèves du groupe témoin n'ont perçu leur texte comme un objet construit. Quand les réponses à ces énoncés (2, 6, 8 et 9) ne sont pas complètement étendues entre les quatre choix de réponses, elles se situent principalement dans *pas du tout* ou *un peu*. En ce qui concerne le cinquième énoncé, les résultats obtenus lors du test khi-deux suggèrent une différence significative entre les groupes, mais elle va à l'inverse de nos attentes. Ainsi, on peut considérer que l'impact du blogue et du forum est nul puisque beaucoup d'élèves ont répondu qu'ils avaient *modérément réécrit un passage de leur texte...* dans le groupe témoin ! Pour ce même énoncé, dans le groupe expérimental, une majorité d'élèves ont répondu *Pas du tout*. À cet égard, Kieft, Rijlaarsdam et Bergh (2006) permettent de mieux comprendre l'attitude des élèves. En effet, après avoir expérimenté diverses stratégies d'écriture en salle de classe, ils concluent que parmi les stratégies qui fonctionnent pour augmenter les capacités en littératie, il y a celle de générer des idées sous forme de notes et de planifier avant d'écrire, plutôt que de modifier son texte en écrivant. Bien que dans les deux cas, nous avons proposé aux élèves de faire un plan avant d'écrire, nous n'avons pas insisté sur ce point et n'avons pas analysé, dans le cadre de ce mémoire, la préparation à l'écriture que les élèves de chacun des groupes avaient réalisée. Il aurait donc été intéressant de s'attarder à cet aspect en amont de leur écriture puisque les énoncés du questionnaire n'en faisaient pas mention.

Troisièmement, il est intéressant de distinguer l'implication de la lecture dans les deux groupes. Tel que souligné dans le point 1 de cette section, les élèves du groupe expérimental n'ont ni utilisé les textes sources fournis par le groupe ni les blogues de leurs collègues de classe, ce qui les a empêchés de bien comprendre les codes liés aux romans-photos et aux récits policiers. Cela a également été démontré à l'aide du test khi-deux par lequel nous avons constaté qu'il existait un fort débalancement entre nos deux groupes, puisque 21 élèves du groupe expérimental avaient répondu *Pas du tout* à l'énoncé « je me suis servi des textes trouvés par les autres » alors que le même nombre, dans le groupe témoin, avait répondu *Un peu* à l'énoncé « je me suis servi des textes donnés par

l'enseignante ». Il demeure que pour permettre la mise en place d'une communauté d'auteurs, le dispositif didactique donnait plus de liberté aux élèves du groupe expérimental quant à l'utilisation de textes sources, mais il semble que ces élèves auraient eu besoin d'un accompagnement. Ils ont probablement moins senti l'obligation de se référer à d'autres récits et d'user d'intertextualité. Au contraire, le groupe témoin avait eu une lecture principale comme texte source, soit le roman *Rouge poison* et la consigne donnée aux élèves leur suggérait de s'inspirer des personnages, des lieux ou des rebondissements de ce récit pour créer le leur. Ainsi, lorsque l'on observe le nombre de références à la littérature traditionnelle, on note 23 références (dont 21 au roman *Rouge poison*) dans le groupe témoin contre 2 dans le groupe expérimental. Ces références, démonstrations d'intertextualité, démontrent un bon réinvestissement de l'histoire et expliquent les 20 élèves qui ont répondu avoir utilisé *un peu* le ou les exemples donnés par l'enseignante. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Dormoy (2004) dont les élèves avaient créé des textes en s'inspirant de l'histoire du *Petit Chaperon rouge* sans en copier des passages. Il en avait conclu que les productions recueillies étaient riches, qu'elles n'engendraient pas des textes stéréotypés ou parodiques et que l'intertextualité présente démontrait un bon réinvestissement de l'histoire. Qui plus est, tel que nous l'avons soulevé dans le point 1 de ce chapitre, les élèves du groupe témoin, possédant moins d'exemples de récits, sont allés piger dans d'autres formes narratives de leur culture personnelle telles que les films ou les séries télévisées. Bref, lorsque l'on s'attarde à la place de la lecture dans le développement d'une posture d'auteur, on constate qu'elle est plus présente dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental.

Enfin, la posture d'auteur suppose une prise en considération du lecteur. Dans l'élaboration du dispositif didactique (section 3.3), nous avons proposé que les élèves du groupe expérimental rédigent leur roman-photo sur un blogue pour que leurs écrits soient accessibles à leurs lecteurs, les autres élèves du groupe. Nous avons donc créé une aire de légitimation (Tauveron, 2005) qui permettait aux élèves considérés comme des auteurs d'y déposer leurs récits policiers. Ce que nous constatons, c'est que les élèves ont voulu attirer le lecteur en usant des prénoms de leurs collègues de classe ou en utilisant l'aspect visuel de leur blogue, mais qu'ils n'ont pas usé de l'élément clé pour un auteur, soit leur histoire. En



effet, à l'énoncé « Pendant que j'écrivais mon roman-photo, j'ai voulu faire ressentir des émotions à mon lecteur », 24 élèves du groupe expérimental ont répondu *pas du tout* ou *un peu*. De plus, les histoires, tel que nous l'avons mentionné au point 1 de cette section, étaient souvent très courtes et donc en deçà de ce que les autres élèves du même niveau peuvent vouloir lire. C'est peut-être en raison de la nouveauté de la tâche que les élèves n'ont pas tenu compte des effets désirés sur le lecteur. Ainsi, lorsqu'on compare les groupes, le débalancement se situe entre les critères *un peu* et *modérément*. Une majorité d'élèves du groupe expérimental (21) ont sélectionné le premier critère alors qu'une majorité d'élèves du groupe témoin (13) ont sélectionné le second, ce qui peut laisser entendre que les élèves du groupe témoin, seul dans le processus d'écriture, ont eu davantage conscience d'un potentiel et éventuel lecteur.

Au final, nous ne sommes pas en mesure d'avancer que le blogue et le forum ont eu un impact sur la mise en place d'une posture d'auteur chez l'élève du groupe expérimental. Non seulement il semble que ces médias n'ont pas encouragé cette posture, mais certaines des réponses au questionnaire laissent supposer que les élèves du groupe témoin tendaient davantage vers l'adoption de cette dernière.

### **5.3 Développement d'une communauté d'apprenants, mais non d'auteurs**

Le troisième sous-objectif de cette recherche était de décrire l'impact du blogue et du forum sur le développement d'une communauté d'auteurs en classe. Pour ce faire, le dispositif didactique mis en place dans le groupe expérimental proposait un forum pour partager les informations sur les genres et les textes sources ainsi qu'un blogue pour chaque élève et la section « commentaires » qui s'y rattache. Les observations réalisées par rapport à ce sous-objectif laissent supposer qu'une communauté d'apprenants s'est développée au sein du groupe, mais pas une communauté d'auteurs.

La communauté d'apprenants décrite par Brown et Campione (1995) insiste sur l'importance de la communauté pour le partage de connaissances. Sur le forum, les interventions les plus fréquentes concernent les caractéristiques des genres de textes à

l'étude et les propositions de textes sources. Ces deux types touchent 83,8 % des interventions réalisées sur le forum. Dans ces deux cas, les tâches avaient été divisées par l'enseignante et les interventions, bien que commandées par cette dernière, ont permis des interactions entre les élèves pour favoriser le partage, tel que le souligne Laferrière (2005). La plupart des élèves n'ont pas senti qu'ils avaient une grande responsabilité envers leurs collègues de classe (50 % ont répondu *un peu* à cet énoncé du questionnaire), mais chacune des équipes de recherche pour le partage des connaissances est intervenue au moins une fois en apportant une information nouvelle. Les élèves ont donc réussi, grâce au forum, à partager les informations importantes pour comprendre les textes sans qu'il y ait eu enseignement explicite de la part de l'enseignante. Par contre, on peut ici parler d'un partage sans interaction, car aucune intervention n'a amené de discussion entre les élèves.

Toutefois, beaucoup d'éléments autant sur le forum que sur les blogues nous permettent d'avancer que cette collaboration ne s'est pas transposée dans le travail d'écriture lorsqu'est venu le temps de mettre en place une communauté d'auteurs. D'abord, sur le forum, seulement deux interventions *demande d'aide des auteurs* (6,5 %) et trois interventions *réponse pour venir en aide aux auteurs* (9,7 %) ont été relevées. On peut donc supposer que, lorsqu'est venu le temps d'écrire, les élèves n'ont pas senti la nécessité de solliciter l'aide de leurs collègues. La nouveauté de la tâche explique peut-être ce faible nombre. Toutefois, la description des éléments de consommation médiatique en première partie de cette section a soulevé les faiblesses des textes des élèves du groupe expérimental, ce qui implique que les élèves auraient pu user davantage du forum pour mieux comprendre la tâche à accomplir. Ensuite, tel que mentionné au point 1 et 2 de la présente section, les auteurs du groupe expérimental n'ont pas su utiliser les textes sources ou les textes de leurs collègues de classe qui étaient à leur disposition pour enrichir leur propre texte (Tauveron, 2005). D'un côté, ils n'ont pas su utiliser les connaissances partagées sur les caractéristiques des textes, par exemple, dans le cas du rôle des images dans le roman-photo. En effet, les élèves avaient précisé, sur le forum, qu'il était important, dans le roman-photo, que le texte complète l'image. Nous savons cependant que peu d'élèves ont su le faire adéquatement dans leur roman-photo (voir point 1 de cette section). Ainsi, la troisième compétence en littératie médiatique, soit la compétence informationnelle, n'a pas été

développée chez les élèves. Ils ont cherché de l'information sur Internet, mais ils n'ont pas su l'analyser, l'organiser et la critiquer pour pouvoir s'en servir (Lebrun et Lacelle, 2012). D'un autre côté, dans le questionnaire, quand nous avons demandé aux élèves *As-tu l'impression d'avoir emprunté une ou des idées à un collègue de classe ?*, 93,4 % d'entre eux ont répondu *Pas du tout* ou *un peu*. Il semble donc qu'il n'y ait pas eu de rencontre entre auteur et lecteur, telle que proposée dans la mise en place d'une communauté d'auteurs (Lebrun, 2007 ; Tauveron et Sève, 2005). Puis, les commentaires des élèves sur les blogues, donc sur les textes de leurs collègues auteurs, démontrent la difficulté de mettre en place une communauté d'auteurs. Malgré la consigne donnée au début de chaque cours par l'enseignante pour que tous aillent commenter l'avancement des travaux de trois auteurs du groupe, les commentaires des pairs sont peu présents sur les blogues. Cette absence peut s'expliquer, dans le cas de quelques élèves (4) par le fait que ceux-ci ont choisi une forme de blogue, après le début du travail, qui ne permet pas de laisser de commentaires. Cependant, Loewen et Erlam (2006) proposent, au sortir de leur expérimentation menée sur des élèves de la fin du primaire sur la rétroaction corrective en écriture par des commentaires à propos de l'utilisation des temps verbaux en anglais, plusieurs pistes de réflexion pour expliquer les résultats pour la majorité de notre groupe expérimental. L'une d'entre elles concerne le niveau et l'âge des élèves. On peut avancer, comme ce fut le cas dans leur expérience, que les élèves de deuxième secondaire n'ont peut-être pas atteint un niveau de connaissances suffisant pour être capables de réaliser la tâche demandée et ce qu'elle sous-entend. En effet, les jeunes devaient avoir compris par eux-mêmes les genres de textes à l'étude pour être capables de poser un regard critique sur ce que leurs collègues de classe ont fait. Ainsi, les commentaires sur le contenu restent vagues : « Bonne histoire » (27\_4), « Poursuis ton histoire, c'est intrigant » (27\_23), etc. C'était la première fois que les élèves expérimentaient l'écriture en communauté et leurs commentaires restent positifs et généraux. On peut supposer que d'avoir à émettre des commentaires sur n'importe quel aspect du roman-photo de leurs collègues (contenu, langue, encouragement, aspect visuel) a augmenté la difficulté de la tâche (Ashwell, 2000). D'ailleurs, il est également intéressant de constater que les commentaires laissés par les élèves concernent majoritairement le contenu (52%) et non la langue (16%), ce qui s'oppose aux résultats obtenus par Blain et Lafontaine (2010). Dans cette étude, les auteurs concluaient que, sur leur copie finale, les



élèves faisant partie d'une communauté d'auteurs avaient davantage tenu compte des commentaires à propos des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale que ceux sur la grammaire du texte. Encore une fois, la forme du blogue peut expliquer cette contradiction puisqu'il était impossible pour les élèves de faire des commentaires sur des sections précises du roman-photo des autres. Ils ne pouvaient faire que des commentaires généraux et donc, même lorsque les commentaires concernent la langue, ils sont vagues : « Il y a quelques fautes » (27\_5), « Fais attention à tes fautes » (27\_31), etc. Qui plus est, nous avons souligné précédemment que les élèves du groupe expérimental avaient en moyenne cinq fois plus de fautes aux 100 mots dans leur texte que les élèves du groupe témoin. La possibilité de laisser des commentaires n'a donc aidé en rien les élèves du groupe expérimental à réaliser moins de fautes. Nous pouvons supposer que les élèves se sont concentrés sur l'outil technologique, le blogue, et ce, au détriment de la correction de la langue. Une autre piste de réflexion proposée par Loewen et Erlam (2006) concerne le sérieux avec lequel les élèves utilisent un média comme le blogue. En effet, comme il se rapproche de formes de communication qu'ils utilisent dans leur vie personnelle, nous avons pu observer que des émoticônes étaient présents, et ce, uniquement dans les commentaires laissés sur les blogues. Principalement, les élèves finissaient leur commentaire par un bonhomme souriant (☺) ou un cœur (♥) dans une dizaine de cas. Les commentaires pouvaient ressembler à du « chat », ce qui place les élèves dans un contexte un peu moins sérieux et donc, leurs commentaires le sont aussi. Ainsi, aucun processus de révision sérieux sur son propre texte n'a pu s'entamer chez chacun des auteurs de la communauté par le biais des commentaires. Bref, qu'il s'agisse de demander de l'aide aux autres, d'emprunter aux textes ou de commenter les textes des auteurs de la communauté, il semble que ce soit là des actes d'écriture auxquels les élèves sont peu habitués, ce qui a rendu difficile la mise en place d'une communauté d'auteurs en classe. Notre recherche a donc permis d'instaurer une communauté d'apprenants, mais pour que la communauté d'auteurs prenne place, il faudrait continuer à décloisonner l'acte d'écrire en multipliant le nombre d'ateliers d'écriture du même genre afin de réduire, entre autres, les biais en lien avec la nouveauté de la tâche et de l'outil. Comme la communauté d'auteurs demande de modifier le rapport à l'écriture, notre recherche aura permis de faire un pas dans cette direction, mais une bonne partie du travail reste assurément à faire.

## 5.4 Considérations générales

Deux considérations générales permettent d'expliquer certains des résultats non concluants de notre recherche. Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) ont soulevé trois importants lieux de résistance qui expliquent pourquoi la littératie médiatique tarde tant à se faire une place dans les écoles : « la prédominance de la compétence technologique sur les autres compétences en littératie médiatique, le sentiment d'incompétence des enseignants vis-à-vis des nouvelles technologies et la nécessité de créer des scénarios pédagogiques en littératie médiatique fondés sur la recherche » (p.78). Bien que nous n'ayons pas eu de problème, comme enseignante, à utiliser de nouvelles technologies et que notre scénario pédagogique (dispositif didactique) soit inspiré des recherches menées en littératie médiatique, nous avons sous-estimé le troisième lieu de résistance, soit la prédominance de la compétence technologique sur les autres compétences en littératie médiatique. En fait, de façon générale, nous avons placé les élèves dans une situation d'utilisation des médias, principalement le blogue, « sans en faire une étude approfondie des modes d'expression et de réalisation » (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2013 : 78). Dans le dispositif didactique, nous avons prévu, lors de l'ouverture du blogue par les élèves, quelques exercices pour que ceux-ci se familiarisent avec l'outil. Cependant, par la suite, avec comme objectif que les élèves s'entraident et partagent leurs découvertes (développement d'une communauté), nous avons cru préférable d'impliquer moins l'enseignante dans les apprentissages. Les élèves n'ayant pas l'habitude, ils ont pris beaucoup de temps à se familiariser avec la technologie, ce qui a eu un impact sur la qualité des récits ainsi que sur le peu de commentaires laissés sur les blogues. Collin (2013) cerne bien le piège dans lequel nous sommes tombés : « Les élèves sont souvent perçus par les chercheurs et les praticiens comme des « natifs du numérique » (Prensky, 2001) dans la mesure où ils auraient développé depuis leur plus jeune âge un rapport étroit aux technologies » (p.1). En partant de ce principe et de l'idée qu'il y aurait une forme d'entraide, nous les avons considérés non seulement comme étant suffisamment outillés pour se débrouiller, mais comme étant tous au même niveau. Pourtant, Collin (2013) renchérit en insistant sur le fait que le travail des institutions scolaires est de pallier les différences dans les apprentissages que les élèves ont déjà réalisés par rapport aux

technologies puisqu'il existe des inégalités numériques. Comme la collaboration entre les élèves n'a pas eu lieu, on peut penser que certains ont pris beaucoup de temps à comprendre le blogue avant de pouvoir s'en servir.

Une deuxième considération importante est celle de la motivation. Dans notre problématique, nous avons souligné toute l'importance d'inclure les nouvelles technologies en classe pour garder les élèves motivés (Chapman et Vagle, 2012; Krachmer, 2000; Lafortune et al, 2010). En ce sens, aucun élève n'a dit ne pas avoir été motivé par le projet dans le groupe expérimental. Plus précisément, 73,3 % des élèves ont dit avoir été *modérément* motivés. Lorsque vient le temps de commenter leur réponse, 50 % des élèves du groupe expliquent qu'ils ont aimé travailler sur un blogue, produire un texte sur Internet et qu'ils ont aimé la nouveauté que représentait la création d'un blogue. C'est ici qu'il faut faire une distinction entre l'élève motivé et engagé. Selon Couros (2014), il faut distinguer l'excitation face à la nouveauté de l'engagement. L'effet de nouveauté a, effectivement, quelque chose de stimulant, mais cette sensation s'estompe malheureusement rapidement. Il s'agirait donc d'un mythe de croire que parce que l'enseignant use de technologies en classe, les élèves seront automatiquement motivés. En fait, nous n'en serions qu'au premier degré de ce que la technologie permet de faire. Ainsi, nous pouvons dire que nous avons eu des élèves motivés par le projet, mais rien ne garantit leur engagement dans ce genre d'activité (écriture d'un blogue). Pour être à même d'augmenter le pouvoir des élèves pour qu'ils aient l'impression de faire une différence (Couros, 2014), il faudrait poursuivre sur une longue période de temps le travail entamé sur le blogue et celui en lien avec la littératie médiatique.

## 5.5 Implications scolaires et sociales

Les résultats de cette recherche entraînent, entre autres, des implications pour le champ de la littératie médiatique. L'analyse des traces de consommation médiatique a montré l'importance que les élèves accordaient à l'image, sans toutefois qu'ils sachent comment en user à bon escient. Lebrun et Lacelle (2011) soulevaient déjà la nécessité de former les



élèves à l'image et à ses codes. C'est donc un travail de conscientisation qui peut s'entamer avec eux. Au-delà du travail scolaire, les élèves doivent comprendre que les images sont porteuses de plusieurs sens et que choisir une image, c'est transmettre un message. Dans un contexte où les élèves utilisent les médias sociaux où ils partagent nombre d'images, de photos et de vidéos, il importe de les responsabiliser sur l'image qu'ils projettent. L'école, dans le contexte de l'intégration des technologies, se doit de former les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens responsables (Livingstone, 2004) et en contrôle des messages qu'ils lancent sur le web. Elle doit aider les jeunes à comprendre et à bâtir leur identité numérique.

En classe de français, on retiendra que l'apprentissage de la littératie médiatique passe par la création par les médias, mais que la première étape de cet apprentissage demeure d'analyser et d'évaluer des produits médiatiques (Aufderheide, 1993). Cette étape, négligée dans l'élaboration de notre dispositif didactique, permet aux élèves de comprendre les productions médiatiques pour mieux en créer par la suite. On ne peut tenir pour acquis que, parce que les médias prennent une place importante dans le quotidien des adolescents, ces derniers en ont saisi les subtilités. Par exemple, avant de créer un blogue, il faut que les adolescents en consultent, qu'ils en comparent certains et surtout, que l'enseignant intègre des apprentissages directement liés à la littératie médiatique. Évidemment, mieux former les enseignants à la littératie médiatique prend tout son sens, puisque leurs choix didactiques découleront des apprentissages qu'ils auront eux-mêmes réalisés.

En ce qui concerne le développement d'une posture d'auteur, les résultats de cette recherche nous mènent à penser que l'utilisation du blogue, à long terme, permettrait peut-être d'atteindre l'objectif général que nous nous étions donné. L'effet de nouveauté et l'accent mis sur le développement de la compétence technologique des élèves (Lebrun et Lacelle, 2012), malgré nos intentions de départ, ont probablement limité le développement possible d'une posture d'auteur. Une fois ces étapes franchies, l'élève pourra se concentrer davantage sur le travail sur son texte ou sur le lecteur auquel il s'adresse. Pour ce qui est du travail sur le texte, nos résultats nous portent à réitérer l'importance pour l'élève de se donner un plan et un projet (Lebrun, 2007) et l'importance, pour l'enseignant, de lui offrir

des occasions de retravailler son texte. En ce qui concerne les lecteurs, les résultats obtenus suggèrent que les élèves en ont peu tenu compte. En fait, bien qu'ils écrivaient en ligne et donc que leur texte soit facilement accessible pour un vaste lectorat, ils n'ont pas senti ce décroissement de leurs écrits. Il serait donc intéressant, par exemple, de travailler un tel projet avec plusieurs groupes ou même avec des élèves de niveaux différents pour élargir la notion de lecteur possible chez nos élèves auteurs. Au sortir de cette recherche, il apparaît aussi pertinent de lier le développement d'une posture d'auteur et la consommation médiatique des élèves. En effet, amener les élèves à observer les références aux éléments de leur culture populaire dans les textes des autres et leur propre texte leur permettrait de constater la présence d'emprunts à diverses formes narratives. Ainsi, les élèves verraient que les emprunts et l'intertextualité enrichissent les textes et rendent le leur plus personnel (Tauveron et Sève, 2005).

Les résultats obtenus à propos de la communauté d'auteurs, quant à eux, reflètent bien toute la difficulté de mettre en place une communauté de partage. Même si l'école doit être un milieu social et doit favoriser les interactions (MELS, 2003), la tendance n'est pas au partage à l'école. Notre recherche a permis de mettre en place une communauté d'apprenants, mais pas une communauté d'auteurs. Nous proposons, pour passer de l'une à l'autre, de favoriser la modélisation. En effet, si les élèves ont eu tant de difficulté à commenter les blogues des autres, c'est qu'ils ne savaient pas comment le faire. Blain et Lafontaine (2010), dans leur expérimentation, donnaient des exemples de commentaires constructifs aux élèves avant que ceux-ci ne puissent commenter les textes des autres élèves de la classe. De plus, pour minimiser l'impact de la compétence technologique et les limites imposées par un outil comme le blogue, comme ce fut le cas dans notre expérimentation, nous suggérons que les élèves commentent le travail des auteurs à l'oral, en classe, avant de le faire en ligne. Fonctionner par étapes permettrait aux élèves de développer leur habileté à faire des commentaires et à tenir compte de ceux des autres avant de devoir le faire en passant par une plate-forme comme le blogue.

Pour terminer, nous croyons que l'éducation aux médias, domaine général du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2003), ne doit pas être cloisonnée au cours de

langue et qu'éduquer les élèves à propos des médias est un travail qui concerne les enseignants de toutes les matières, mais aussi les parents. Former les élèves aux aspects citoyens de la culture numérique (Piette, 2007) ne peut se réaliser au travers d'une seule activité de littératie médiatique : il s'agit d'un projet que doit se donner l'école pour former des jeunes prêts à vivre dans un monde où un éventail de possibilités technologiques s'offre à eux. Il demeure donc essentiel de construire des dispositifs didactiques adaptés aux besoins des élèves.



## CONCLUSION

Cette recherche est née de notre volonté de développer de nouvelles façons d'écrire avec nos élèves tout en intégrant les technologies en classe de français. Dans le premier chapitre, nous avons situé notre recherche dans le champ de l'écriture littéraire. Nous avons montré que l'usage de l'écriture littéraire à l'école rendait nécessaire, pour les élèves, la transition vers une posture d'auteur et une communauté d'auteurs. Les recherches dans ce domaine nous ont amenée à penser que l'utilisation des TIC, grâce à leur accessibilité et leur interactivité, permettrait le développement de l'écriture littéraire. Nous avons soulevé toute la pertinence des TIC pour conserver les élèves motivés et intéressés par ce qui se passe en classe. Nous avons aussi relevé les apports des médias sociaux, tout en indiquant la pertinence d'avoir recours à la littératie médiatique pour développer à la fois des compétences dans ce domaine et celui de l'écriture littéraire. Toutes ces observations ont mené à nous questionner sur l'impact d'un dispositif didactique basé sur un blogue et un forum sur le développement d'une posture d'auteur et d'une communauté d'auteurs en classe. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté une revue des écrits scientifiques dans les domaines principaux soulevés dans notre problématique : écriture littéraire, posture d'auteur, communauté d'apprenants et littératie médiatique. La définition de ces concepts a permis de soulever des aspects dont il a fallu tenir compte dans l'élaboration de notre dispositif didactique, soit l'importance de la création, du travail en collaboration et de la lecture. La présentation de recherches empiriques dans ces domaines de notre recherche nous a également inspirée dans l'élaboration de notre dispositif didactique et de nos outils de collecte de données. Dans le troisième chapitre, nous avons présenté les participants à notre expérimentation, partagés entre le groupe expérimental et le groupe témoin, ainsi que le déroulement de cette dernière. Nos instruments de collecte de données (rédaction, questionnaire, interventions des élèves sur le blogue et le forum) et la méthode retenue pour analyser chacun d'eux ont aussi été détaillés. Dans le quatrième chapitre, nous avons montré les résultats issus de l'analyse des données en lien avec les trois sous-objectifs que s'était donnés cette recherche. D'abord, les traces de consommation médiatique dans les récits des élèves des deux groupes ont été décrites (sous-objectif 1), qu'il s'agisse d'images

tirées du web, d'émission de télévision ou de films. Ensuite, les réponses des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au questionnaire ont été détaillées pour vérifier l'impact du blogue et du forum sur le développement possible d'une posture d'auteur (sous-objectif 2). L'impact de ces mêmes médias sociaux sur le développement d'une communauté d'auteurs a aussi été vérifié (sous-objectif 3) grâce aux interventions des élèves sur le forum de classe et sur le blogue à partir duquel ils écrivaient leur rédaction. Dans le cinquième chapitre, grâce à la description des traces de consommation médiatique dans les récits des élèves, nous avons été en mesure d'expliquer l'importance accordée à l'image dans le groupe expérimental et les lacunes que cette importance avait laissées dans les récits des élèves de ce groupe. Nous avons pu relever que les élèves du groupe témoin avaient recherché des formes narratives pour y puiser leur inspiration et que les deux groupes nous donnaient, de par leurs choix d'éléments de consommation médiatique, une porte d'entrée dans leur culture populaire. Nous avons également pu conclure que notre expérimentation n'avait pas permis aux élèves travaillant avec les médias sociaux (groupe expérimental) de développer une posture d'auteur plus que ceux du groupe témoin. Aussi, la communauté d'auteurs ne s'est pas instaurée dans le groupe expérimental. Nous avons vu une communauté d'apprenants se développer lors du partage des notions importantes au projet, mais cette communauté n'a pas évolué ensuite vers une communauté d'auteurs. Ce chapitre se clôt sur des implications sociales et scolaires possibles suite à nos résultats. Nous y retiendrons l'importance de former les élèves à l'image pour bâtir leur identité numérique, l'idée d'instaurer à long terme l'utilisation d'outils technologique en classe pour passer outre l'effet de nouveauté et l'importance de la modélisation pour apprendre aux élèves à commenter le travail des autres. Nos résultats permettent une meilleure compréhension de l'usage que font les élèves des outils médiatiques mis à leur disposition et le travail à long terme que demandent le développement d'une posture d'auteur et l'instauration d'une communauté d'auteurs.

### **Des pistes de recherche à explorer**

Les résultats de cette recherche laissent place à de nombreux questionnements à partir desquels il serait intéressant d'entreprendre de nouvelles recherches. Entre autres, nous pensons qu'il serait intéressant, dans un cadre semblable d'expérimentation, d'interroger des élèves sur leur projet d'auteur afin de mieux cerner leur perception du travail d'auteur et de revoir ainsi les activités proposées aux élèves. De plus, l'échantillon réduit avec lequel nous avons travaillé limite la portée de notre recherche. Il pourrait donc s'avérer pertinent de mettre en place notre dispositif didactique, après une modification de ce dernier afin de mieux intégrer la littératie médiatique, avec un plus grand nombre de groupes et ainsi, limiter les biais liés aux caractéristiques propres à un seul groupe-classe.

Finalement, les médias sociaux étant un mode de communication très récent, nous pensons que des recherches empiriques tant sur leur utilisation en classe de français que dans d'autres matières permettraient d'outiller les enseignants, mais surtout de les rassurer. Les médias sont des puissants moteurs de création, mais l'usage personnel qu'en font les élèves continue de rebuter les enseignants. Des recherches plus approfondies dans le domaine, sortant des pratiques ponctuelles d'enseignants, permettraient de donner une validité à cet outil, ce que cette recherche, loin d'être généralisable, n'a pu montrer.



## ANNEXE 1

### CONSIGNES DONNÉES AUX DEUX GROUPES

#### Consignes données au groupe expérimental :

- Tu dois, sur ton blogue, créer ton propre roman-photo de style policier...

Attention!

1) L'image et le texte doivent se compléter et non se répéter.

2) Les images doivent être publiables... Pas de violence extrême ou autres sujets inadéquats!

3) Utilise les diverses fonctionnalités du blogue pour rendre ta présentation originale.

- Tu dois avoir AU MINIMUM 10 photos/images et environ 100 mots et AU MAXIMUM 20 photos/images.

- Au début de chaque cours, visite le blogue d'au moins trois autres élèves de la classe pour t'inspirer ou pour faire des commentaires constructifs sur leur travail.

- Si tu as des questions, n'hésite pas à les poser sur le forum afin que tes collègues de classe puissent t'aider.

- N'oublie pas d'utiliser tous tes outils pour te corriger (dictionnaire, grammaire, Antidote, etc.)
- Tu n'as pas de limite en ce qui concerne le blogue, amuse-toi!
- Temps pour ce projet : 3 cours.

#### Consignes données au groupe témoin :

- Rédige un texte d'environ 200 mots en respectant les caractéristiques du récit policier (une enquête, des preuves, penser à au moins un rebondissement, etc.) et en t'inspirant du roman *Rouge poison* (personnage, lieux, actions importantes, etc.).

- Complète un plan afin de t'assurer de n'oublier aucune partie.

- N'oublie pas d'utiliser tous tes outils pour te corriger (dictionnaire, grammaire, Antidote, etc.)

## ANNEXE 2

### QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Lis chacun des énoncés et mets un X dans la colonne qui répond le mieux à ce que tu as vécu durant le projet de roman-photo.

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
<b>Pendant que j'écrivais mon roman-photo,</b>				
... j'ai développé mon côté créatif.				
... j'ai dû m'arrêter pour reclarifier mon projet parce que j'avais eu une ou des nouvelles idées.				
... je me suis servi des textes (exemples) trouvés par les autres.				
... je me suis servi des textes des autres (blogues).				
... j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur.				
... j'ai jeté des passages de mon texte.				
... j'ai réécrit un passage de mon texte.				
... j'ai ajouté une idée dans une partie de mon roman-photo que je croyais être déjà terminée.				
... l'idée que j'avais eue au premier cours a changé.				
... j'ai fait un ou des commentaires sur les blogues de mes collègues de classe.				
<i>Pour la suite du questionnaire, tu peux aussi te référer à ton expérience sur le forum du groupe et aux cours de préparation à l'écriture de ton roman-photo</i>				
Est-ce que tu t'es senti dépendant de ce que tes collègues de classe mettaient sur le forum pour mieux comprendre le projet ?				
Est-ce que tu as utilisé les conseils, les textes ou toute autre information partagée sur le forum ?				
Les découvertes des autres t'ont-elles aidé à avancer ton propre projet ?				
As-tu senti que tu avais une responsabilité envers tes collègues de classe ?				
Étais-tu motivé par ce projet ?				
Explique :				
Y a-t-il eu des débats avec des collègues de la classe durant l'écriture (cela peut s'être fait sur le forum ou à l'oral)				
As-tu l'impression d'avoir emprunté une ou des idée(s) à un collègue de classe ?				
Si tu as répondu un peu, modérément ou beaucoup à la dernière question, donne un exemple d'emprunt que tu as fait :				

### ANNEXE 3

#### QUESTIONNAIRE POUR LE GROUPE TÉMOIN

*Lis chacun des énoncés et mets un X dans la colonne qui répond le mieux à ce que tu as vécu dans le projet de récit policier.*

	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
<b>Pendant que j'écrivais mon propre récit policier,</b>				
... j'ai développé mon côté créatif.				
... j'ai dû m'arrêter pour reclarifier mon projet parce que j'avais eu une ou des nouvelles idées.				
... je me suis servi des textes (exemples) donnés par l'enseignante.				
... j'ai voulu, en écrivant, faire ressentir des émotions à mon lecteur.				
... j'ai jeté des passages de mon texte.				
... j'ai réécrit un passage de mon texte.				
... j'ai ajouté une idée dans une partie de mon texte que je croyais être déjà terminée.				
... l'idée que j'avais eue au premier cours a changé.				
Étais-tu motivé par ce projet ?				
Explique :				
As-tu l'impression d'avoir emprunté une ou des idée(s) à un collègue de classe ?				
Si tu as répondu un peu, modérément ou beaucoup à la dernière question, donne un exemple d'emprunt que tu as fait :				



#### ANNEXE 4 CODES POUR LE SOUS-OBJECTIF 1

Codes pour les éléments de consommation médiatique et autres

	Codes	Nombre d'éléments codés	
		Gr. témoin	Gr. expérimental
1	Musique référence explicite		
2	Musique référence implicite		
3	Télévision référence explicite		
4	Télévision référence implicite		
5	Jeux vidéo référence explicite		
6	Jeux vidéo référence implicite		
7	Publicité référence explicite		
8	Publicité référence implicite		
9	Cinéma référence explicite		
10	Cinéma référence implicite		
11	Vidéo référence explicite		
12	Vidéo référence implicite		
13	Vidéoclip référence explicite		
14	Vidéoclip référence implicite		
15	Réseaux sociaux référence explicite		
16	Réseaux sociaux référence implicite		
17	Les textes web référence explicite		
18	Les textes web référence implicite		
19	Magazines (revues) référence explicite		
20	Magazines (revues) référence implicite		
	<b>Sous total éléments consommation médiatique</b>		
21	Littérature traditionnelle référence explicite		
22	Littérature traditionnelle référence implicite		
23	Séréotypes		
24	Aucune trace de consommation médiatique		

Codes pour les liens entre l'image et le texte dans les romans-photos

Lien entre l'image et le texte	Fréquence
1) L'image est redondante par rapport au texte	
2) L'image est un complément au texte	
3) Juxtaposition du texte et de l'image sans lien	

**ANNEXE 5**  
**CODES POUR SOUS-OBJECTIF 2**

Codes pour classer les commentaires relevés sur les questionnaires à propos de la motivation des élèves par rapport au projet

<b>Commentaire...</b>	<b>Fréquence</b>
à propos du fait que l'élève n'aime pas écrire	
à propos du fait que l'élève aime écrire	
concernant l'appréciation des récits policiers	
à propos du travail sur Internet, du blogue, de la nouveauté	
sur l'autonomie laissée dans le projet	
Sur les difficultés rencontrées dans l'acte d'écriture (idées, correction, création, etc)	

Codes pour classer les types d'emprunts faits dans les textes des autres auteurs

<b>Emprunt...</b>	<b>Fréquence</b>
du nom d'un personnage	
de la construction du blogue	
autre	

### ANNEXE 6 CODES POUR LE SOUS-OBJECTIF 3

Codes pour les types d'intervention sur le forum

<b>Types d'intervention</b>	<b>Fréquence</b>
1. Intervention donnant de l'information sur les caractéristiques des genres de textes à l'étude.	
2. Intervention proposant des textes sources.	
3. Intervention de type débat d'idées	
4. Demande d'aide par les auteurs	
5. Réponse pour venir en aide aux auteurs	
6. Intervention hors sujet	
<b>Nombre total d'interventions</b>	

Codes pour les types de commentaires sur les blogues

<b>Types de commentaires</b>	<b>Fréquence</b>
1. Commentaire sur le contenu du blogue	
2. Commentaire sur la langue	
3. Commentaire sur l'aspect visuel du blogue	
4. Encouragement	
5. Commentaire hors propos	
<b>Nombre total de commentaires</b>	
<b>Blogues sans commentaire</b>	



**APPENDICE A**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ (PARENTS)**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)**  
**Version parents**

**« Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide des médias sociaux »**

**IDENTIFICATION**

**Responsable du projet : Amélie Moreau-Paquin (enseignante et chercheure)**  
 Externat Sacré-Cœur  
 535 Lefrançois  
 Rosemère, Qc, J7A 4R5  
 450-621-6720  
 apaquin@externat.qc.ca  
 ou moreau-paquin.amelie@courrier.uqam.ca

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET**

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet qui vise à étudier l'efficacité des médias sociaux pour développer une posture d'auteur ainsi que bâtir une communauté d'auteurs chez des élèves de la deuxième secondaire. Votre jeune a été informé par la chercheure (qui est aussi son enseignante de français) du but poursuivi et du déroulement de cette recherche. La direction de l'école, madame Denyse Hébert, a également donné son accord à ce projet. La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au secondaire.

**PROCÉDURES**

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage sur le roman policier, avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il sera invité :

- S'il est dans le groupe expérimental, à utiliser les médias sociaux comme le forum du pluriportail ou le blogue Weebly pour partager son travail avec les autres. Le groupe expérimental sera choisi au hasard (un groupe classe). Les apprentissages pouvant différer légèrement entre le groupe expérimental et le groupe témoin, une mise à niveau sera effectuée à la suite de l'expérimentation pour qu'aucun des deux groupes ne soit pénalisé.
- À rédiger une adaptation d'un récit policier en s'aidant du roman *Rouge poison*. Ce texte fera l'objet de la correction de son enseignante.
- À répondre en classe à un questionnaire visant à connaître ses impressions sur l'ensemble du projet (ce questionnaire ne fera pas l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin).

**AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire et ce projet s'inscrit dans la planification annuelle de son enseignante. Néanmoins, soyez assuré que nous demeurerons attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Si nous constatons que votre enfant ressent un stress anormalement élevé, nous nous assurerons de le retirer immédiatement de la recherche et de faire un suivi avec lui.

**ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seule la chercheuse aura accès au questionnaire et aux analyses effectuées sur le texte de votre enfant. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au bureau de la chercheuse pour la durée totale du projet. Le questionnaire, les rédactions ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce qu'il participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Pour les élèves qui ne participeront pas au projet, leurs rédactions ne feront pas l'objet d'une étude approfondie de ma part. Ces textes feront néanmoins l'objet de la correction de l'enseignante, comme je le fais habituellement.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

#### COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé pour participer à cette recherche.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez me contacter par courriel ou par téléphone pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits ou sur ceux de votre enfant en tant que participant de recherche. Vous pouvez également communiquer avec ma directrice de recherche, madame Marie-Christine Beaudry par courriel (beaudry.marie-christine@uqam.ca) ou par téléphone (514-987-3000 #3514). Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

#### REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

#### AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer la chercheuse (l'enseignante). Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à un questionnaire

OUI

NON

J'accepte que la rédaction de mon enfant fasse l'objet d'une étude approfondie de la part de la chercheuse

OUI

NON

**J'accepte, dans le cas où mon enfant se retrouve dans le groupe expérimental, que la chercheure analyse ses interventions sur les médias sociaux (blogue et forum).**

**OUI****NON**

**Signature du parent :**

**Date :**

**Nom (lettres moulées) et coordonnées :**

**Signature de la chercheure responsable du projet :**

**Date :**

***Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec la chercheure et remettre le second formulaire à l'enseignante.***



**APPENDICE B**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ (ÉLÈVE)**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)**  
**Version élèves**

**«Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide des médias sociaux»**

**IDENTIFICATION**

**Responsable du projet : Amélie Moreau-Paquin (enseignante et chercheure)**  
**Externat Sacré-Cœur**  
**535 Lefrançois**  
**Rosemère, Qc, J7A 4R5**  
**450-621-6720**  
**apaquin@externat.qc.ca**  
**ou moreau-paquin.amelie@courrier.uqam.ca**

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET**

Tu es invité à prendre part à ce projet qui vise à étudier l'efficacité des médias sociaux pour développer ton sentiment d'auteur et ta communauté d'auteurs dans tes écrits. La direction de l'école, madame Denyse Hébert, a donné son accord à ce projet. Ta contribution favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au secondaire.

**PROCÉDURES**

Dans le cadre d'une situation d'apprentissage sur le roman policier, avec ton autorisation, tu seras invité :

- Si tu es dans le groupe expérimental, à utiliser les médias sociaux comme le forum du pluriportail ou le blogue Weebly pour partager ton travail avec les autres. Le groupe expérimental sera choisi au hasard.
- À rédiger une adaptation d'un récit policier en t'aidant du roman *Rouge poison*. Ce texte fera l'objet de la correction de ton enseignante.
- À répondre en classe à un questionnaire visant à connaître tes impressions sur l'ensemble du projet (ce questionnaire ne fera pas l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin).

**AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Il n'y a pas de risque associé à ta participation à ce projet. Les activités proposées sont similaires à celles que tu rencontres dans une journée de classe ordinaire et ce projet s'inscrit dans la planification annuelle de ton enseignante.

**ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu demeures entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à ta participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les élèves qui

ne participeront pas au projet ne compléteront pas de questionnaire, leur rédaction ne fera pas l'objet d'une étude de ma part et, enfin, je n'analyserai pas leurs interventions sur les médias sociaux.

#### COMPENSATION

Tu ne seras pas compensé pour participer à cette recherche.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Tu peux prendre rendez-vous pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes ou sur tes droits en tant que participant de recherche. Le projet auquel tu vas participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josée@uqam.ca).

#### REMERCIEMENTS

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et je tiens à t'en remercier.

J'accepte de répondre en classe à un questionnaire	OUI	NON
J'accepte que ma rédaction fasse l'objet d'une étude approfondie de la part de la chercheure	OUI	NON
J'accepte, dans le cas où je me retrouve dans le groupe expérimental, que la chercheure analyse mes interventions sur les médias sociaux (blogue et forum).	OUI	NON

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature de la chercheure responsable du projet :

Date :

**APPENDICE C**  
**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

**UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation**

**CÉRPÉ-3**

**UQÀM | Faculté des sciences**

**# DE CERTIFICAT : 2013-0074A**

**Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains**

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide des médias sociaux

Responsable du projet : Amélie Moreau-Paquin  
Programme : Maîtrise en didactique des langues

Superviseur : Marie-Christine Beaudry

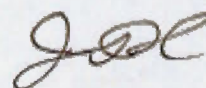
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

3-12-2013

Date



Jérôme Proulx  
Président du Comité



## RÉFÉRENCES

- Alfassi, M. (2000). Using information and communication technology to foster literacy and facilitate discourse within de classroom. *Educational Media International*, 37(3), 137-148.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Asselin, M. (2010). Internet forme, l'éducation se transforme. *Cahiers pédagogiques*, 482. Récupéré de [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)
- Aufderheide, P. (1993). Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy. Dans R. Kubey (dir.), *Media literacy in the information age : current perspective* (p.79-90). Transactions Publishers.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre: où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.165-184). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barthe, R. (1980). *Sur la littérature*. Grenoble : PUG
- Beaudry, M.-C. (2007). *Recherche théorique sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire en contexte scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Beer-Toker, M., Huel, C. et Richer, R. (1991). La chaise de l'auteur et le traitement de texte: leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 465-484.
- Betrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE: Quelles recherches pour quels usages sur le terrain? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation* (p.77-89). Bruxelles : De Boeck.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Blocher, J.-M. (2005). Increasing learner interaction: using jigsaw online. *Educational Media International*, 42(3), 269-278.

- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111(111), 11-33.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*. London : University of London .
- Chapman, C. et King, R. (2009). *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas* (2<sup>e</sup> ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Chapman, C. et Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves: 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Christ, W. et Potter, W. (1998). Media literacy, media education and the academy. *Journal of communication*, 48(1), 5-18.
- Collin, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation. *Recherches sur les TICE*. Récupéré de <http://www.adjectif.net/>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Les TIC, remède au «mal d'écrire»? *Vie pédagogique*, 158.
- Côté, N. (2011). Les médias sociaux font leur entrée dans les classes. Récupéré de [www.infobourg.com](http://www.infobourg.com)
- Couros, G. (2014). *The myths of technology series – "Technology equals engagement"*. Communication présentée à ISTE 2014, Atlanta.
- Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français d'aujourd'hui*, 153(2), 17-24.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. *Culture études*, 5, 1-12.
- Donovan, L., Hartley, K. et Strudler, N. (2007). Teacher concerns during initial implementation of one-to-one laptop initiative at the middle school level. *Journal of research on technology in education* 39(3), 263-286.
- Dormoy, D. (2004). De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant. *Le français d'aujourd'hui*, 144(2), 53-61.
- Druide informatique inc (2014). *Antidote* (Version 8). (Logiciel). Montréal : Druide informatique
- Dumont, F. (1982). *Cultures parallèles*. Québec : IQRC

- Dupl  a, E. (2011). Lire et écrire Internet: définition, enjeux et évaluation des litt  r  ties numériques. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la litt  r  tie* (p.255-286). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année du secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Falardeau, à. et Gauvin-Fiset, L.-M. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques: analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays et S. Plabe (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Fourtanier, M.-J. (2006). Des jeux vidéo aux fictions hypertextuelles et aux carnets de bord interactifs. Les pratiques culturelles de l'autre. Dans F. Demougin *Lire dans la langue de l'autre*. Montpellier : Didaxis
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en   ducation*. Montréal: Guérin.
- Giguère, J. et Reuter, Y. (2004). Présentation d'une grille d'analyse de l'écrit à l'  cole primaire. *Les cahiers Th  odile*, 4, 103-122.
- Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 3-52.
- Greengrass, P. (2013). *Capitaine Philips*. (35 mm). Culver City: Columbia Pictures
- Hayes, J. R. and Flower, L. S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. Dans P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley (dir.), *Research on writing: Principles and Methods* (p. 207-220). New York: Longman.
- Heer, S. et Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants: premiers résultats d'une enq  te suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38-48.
- Henry, L. (2012). Diverses études décrivant l'impact des TIC sur les apprentissages des élèves. [Billet de blogue]. Récupéré de *Les TIC à la Capitale nationale* [ticcapitalenationale.blogspot.ca](http://ticcapitalenationale.blogspot.ca).
- Hobbs, R. (1998). Seven great debates in Media Literacy Movement. *Journal of communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. et Frost R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.



- Hosein, A., Ramanau, R. et Jones, C. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 403-418.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.
- Karchmer-Klein, R. (2007). Best practices in using the Internet to support writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best Practices in Writing Instruction* (p 222-241). New York: The Guilford Press.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. et Van Den Bergh, H. (2006). Writing as learning tool: testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17-34.
- Krachmer, R. (2000). Understanding Teachers' Perspectives of Internet Use in the Classroom: Implications for Teacher Education and Staff Development, *Read. Writing*, 16(1): 81-86.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge Falmer.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Lafortune, L. et al (2010). *Manifeste pour une école compétente*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lapp, D., Moss, B. et Rowsell, J. (2012). Envisioning new literacies through a lens of teaching and learning. *The Reading Teacher*, 65(6), 367-377.
- Lebrun, Marlène. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lebrun, Monique. (2012). Culture populaire et littératie médiatique. *Québec français*, 166, 40-41.
- Lebrun, Monique et Lacelle, N. (2011). *Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias*. Papier présenté à ACFAS 2010, Ottawa.
- Lebrun, Monique et Lacelle, N. (2012). Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 48-50.

- Lebrun, Monique, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New studies in the history of reading*, 3(2), 10.7202/1009351ar.
- Lebrun, Monique, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, Monique, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école: une (r)évolution multimodale. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.
- LeFourn, J.-Y. (2005). L'image, son inquiétante étrangeté et son impact. *Enfances & Psy*, 26(1), 89-96.
- Leh, A. S. C., Kouba, B. et Davis, D. (2005). Twenty-first century learning: communities, interaction and ubiquitous computing. *Educational Media International*, 42(3), 237-250.
- Levasseur, R. (1982). *Loisir et Culture au Québec*. Montréal : Boréal Express
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Loewen, S. et Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: an experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1-14.
- Long, D. (2012). L'impact des TIC sur la motivation des élèves. *Centre de recherche et de développement en éducation*. Université de Moncton. Récupéré à [web.umoncton.ca](http://web.umoncton.ca)
- Marineau, M. (2000). *Rouge poison*. Montréal : Québec Amérique
- Masny, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies Dans D. Masny (dir.) *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer* (p.15-26). Montréal : Les éditions Logiques
- Meizoz, J. (2009). Ce que l'on fait dire au silence: posture, éthos, image d'auteur. *Argumentation et analyse du discours*, 3. Récupéré à <http://aad.revues.org/667>
- MELS. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire*. Gouvernement du Québec
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture du scripteur ordinaire*. Paris: Didier.
- Perin, D. (2007). Best Practices in teaching writing to adolescents. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press.

- Petitjean, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de linguistique appliquée*, 59(3).
- Piette, J. (2007). Éducation "par les médias" ou "aux médias". *Cahiers pédagogiques*, 449, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2805>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5).
- Pritchard, R. J. et Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Arthème Fayard.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2009). Les récits de fiction en dernière année du primaire. Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies. *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rogers, L. et Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building community. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Silvernail, D. L. et Gritter, A. K. (2007) *Maine's middle school laptop program: creating better writers*. (Résumé de recherche). University of Southern Maine.
- Sorin, N. (2003). De la lecture littéraire à l'écriture littéraire, le rôle de la littérature pour la jeunesse au primaire. *Caractères*, 11, 28-36.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Spires, H., Lee, J. K., Turner, K. A. et Johnson, J. (2008). Having our say: middle grade student perspectives on school, technologies, and academic engagement. *Journal of research on technology in education*, 40(4), 497-515.
- Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Papier présenté au 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec.
- Tauveron, C. et Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris: Hatier Pédagogie.



- Tourigny, F. (2006). Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 10-16.
- Tu, C.-H., Blocher, M. et Roberts, G. (2008). Constructs for web 2.0 learning environments: a theatrical metaphor. *Educational Media International*, 45(4), 253-269.
- Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, 9-13.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : ERPI Éditeur.
- Villeneuve, D. (2013). *Prisonniers*. (35 mm). New York: Warner Bros.
- Windschitl, M. et Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39(1), 165-205.
- Witte, S. (2007). «That's online writing, not borin school writing»: Writing with blogs and talkback project. *Journal of adolescent & adult literacy*, 51(2), 82-96.